

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mentoring v období profesní adaptace učitelů na středních školách

Mentoring in a period of professional adaptation of teachers in
the secondary schools

Irena Andrová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Mentoring v období profesní adaptace učitelů na středních školách vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených zdrojů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. 4. 2016

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za konzultace, odborné rady a doporučení. Dále děkuji všem ředitelům středních škol, kteří mi byli ochotni poskytnout potřebné informace.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na proces mentoringu a jeho uplaňování v procesu profesní adaptace učitelů na středních školách. Cílem práce je na základě literární rešerše dostupné literatury a výsledků výzkumného šetření popsat a analyzovat proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů středních škol. V teoretické části práce jsou vysvětleny základní pojmy s tématem související, je popsán proces adaptace učitelů, charakteristika mentoringu, role mentora, mentorský vztah, dále charakteristika mentora, formy, strategie, rizika a přínosy mentoringu. V empirické části práce je popsána realizace a výsledky kvantitativního výzkumného šetření metodou polostrukturovaného rozhovoru s řediteli středních škol, které se zaměřilo na zjištění, jak funguje proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách a jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány. Z výsledků výzkumného šetření je vytvořeno doporučení pro tvůrce vzdělávacího systému.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptace, začínající učitel, střední školy, mentoring, mentor, mentorský vztah, role mentora, formy mentoringu, strategie mentoringu, rizika mentoringu, přínosy mentoringu.

ABSTRACT

The thesis is focused on the process of mentoring and its application in the process of professional adaptation of teachers in secondary schools. The aim of the work is based on a literature review of available literature and the results of the research to describe and analyze the process of mentoring in a period of professional adaptation of secondary school teachers. In the theoretical part are explained the basic concepts related to the topic, are described the process of adaptation of teachers, characteristic of mentoring, role of mentor, mentoring relationship, further characteristic of mentor, forms, strategies, risks and benefits of mentoring. In the empirical part are described the implementation and results of quantitative research by the semistructured interview with the directors of the secondary schools, which focused on the way, how the process of mentoring in a period of professional adaptation of teachers in the secondary schools works and what specific ways of support are in the process of mentoring in a period of professional adaptation of teachers in the secondary school applied. The results of the research are useful for recommendations for the creator of the educational system.

KEYWORDS

Adaptation, beginning teacher, high schools, mentoring, mentor, mentoring relationship, role of mentor, forms of mentoring, mentoring strategy, risk of mentoring, benefits of mentoring.

Obsah

1	Úvod	7
2	Adaptační proces	9
2.1	Adaptace nových zaměstnanců	11
2.2	Adaptační program	13
2.3	Proces adaptace ve školství.....	14
2.4	Adaptace začínajících učitelů	15
3	Mentoring	19
3.1	Mentor.....	24
3.1.1	Kompetence k mentoringu.....	27
3.2	Mentorský vztah	29
3.3	Role mentora.....	31
3.4	Formy mentoringu	34
3.5	Charakteristika fází mentoringu.....	35
3.6	Strategie mentoringu	37
3.7	Cíle a přínosy mentoringu.....	39
3.8	Rizika mentoringu.....	41
3.9	Shrnutí teoretické části.....	42
4	Empirická část	44
4.1	Metodologie výzkumu	44
4.1.1	Cíle výzkumu.....	44
4.1.2	Výzkumná strategie	46
4.1.3	Metoda sběru dat	46
4.1.4	Objekt výzkumu	46
4.2	Popis realizace výzkumu	48

4.3	Zpracování výsledků výzkumu	48
4.4	Shrnutí empirické části	71
5	Závěr	74
6	Seznam použitých informačních zdrojů	76
7	Seznam příloh	79

1 Úvod

V českých školách začínající učitel plní již od začátku své kariéry všechny úkoly - jako jeho kolegové s různě dlouhou praxí. Může být na něj kladen poměrně velký tlak, což může způsobit, že mladí absolventi učitelství brzy odcházejí z této profese. Jedním z možných důvodů je také nedostatečná podpora těchto mladých učitelů. V České republice není legislativně ukotvena jakákoli podpora začínajících učitelů. V 70. letech minulého století byla u nás zavedena instituce uvádějícího učitele, která již v současné době neplatí. Podpora začínajících učitelů je na školách realizována různými formami podle rozhodnutí ředitelů škol.

Ředitelé škol by měli zajistit nezbytné podmínky pro další zlepšování profesionality začínajících učitelů od okamžiku, kdy začnou svoji profesi vykonávat. Tato podpora začínajících učitelů by měla být jednotně ustanovena a legislativně a finančně podpořena, zvláště v dnešní době, kdy školství prochází mnoha různými změnami. Práce je zaměřena do oblasti středního vzdělávání a to na možnou formu podpory začínajících učitelů v období jejich profesní adaptace. Jednou z možných forem podpory je mentoring. Jde o systematickou dlouhodobou podporu, která může usnadnit adaptaci začínajícího učitele na profesi. Na druhou stranu může pomoci i zkušenému učiteli a to v období profesních změn nebo jako prevence tzv. syndromu vyhoření.

Cílem této práce je na základě literární rešerše dostupné literatury a výsledků výzkumného šetření popsat a analyzovat proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů středních škol. Jako zdroj informací jsem si vybrala ředitele středních škol, protože právě oni rozhodují, jak bude adaptace začínajících učitelů probíhat. Střední školství jsem si zvolila vzhledem k mému dlouholetému působení v tomto sektoru vzdělávací soustavy, který je nejvýznamnějším zdrojem kvalifikovaných pracovníků pro národní hospodářství.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou adaptace učitelů na školách. Další kapitola charakteristikou pojmu mentoring. Dále v této kapitole popisují roli mentora, mentorský vztah, dále charakteristiku mentora, formy, strategie, rizika a přínosy mentoringu. Takto zpracovaný přehled poskytuje teoretická východiska nezbytná pro zpracování kvantitativního výzkumu s cílem získat vypovídající data, na jejichž základě lze

sledovaný stav vyhodnotit a zformulovat závěr. Empirická část diplomové práce je věnována výzkumnému šetření, skládá se z popisu metodologie výzkumu, realizace výzkumu, zpracování výsledků a shrnutí. Výzkum byl realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru. Respondenty byly ředitelé středních škol od jednoho zřizovatele.

2 Adaptační proces

Pracovní prostředí je jedním z klíčových prostředí, kde se člověk během svého života nachází. Nabízí určité podmínky a stanovuje jisté požadavky na každého pracovníka a vyžaduje také jejich splnění. Pro jejich dosažení musí pracovník vyvíjet nemalou snahu, kterou je dobré cíleně podporovat. Podstatou této podpory je mimo jiné pozitivní ovlivňování jeho adaptace. Bez ohledu na formu tohoto ovlivňování je zcela nezbytné vycházet z obecných zásad adaptace člověka. Jejich znalost a respektování je podmiňujícím předpokladem pro vytvoření funkčního modelu řízení pracovní adaptace.

Nahlížení na adaptaci jako na proces vyžaduje poněkud širší pohled. Vychází z předpokladu souvislé interakce člověka s objektivní realitou.

Adaptace je výsledkem přizpůsobení člověka prostředí, ale i procesem, ve kterém k tomuto přizpůsobení dochází. Adaptační proces je tedy akt, ve kterém se jedinec svojí aktivitou přizpůsobuje proměnlivému sociálnímu prostředí, jeho snaha, se kterou se s tímto okolím vyrovnává a včleňováním faktorů okolí do svého vnitřního světa restrukturalizuje osobnost. Proměnlivým sociálním prostředím můžeme chápat okolí či sociální situaci. Adaptační proces je významnou součástí socializačního procesu jako dimenze dotváření osobnosti u dospělých a její adaptace na měnící se podmínky prostředí. (Palán, 2002, s. 101 - 102)

Tento pojem vysvětluje Bedrnová, jako přizpůsobování se jedince životním podmínkám a jejich změnám. Člověk však změny nepřijímá pasivně, ale působí i na okolí, které se snaží ovlivnit tak, aby mu vyhovovalo. Adaptace se proto dá charakterizovat jako interakce jedince s prostředím, ve kterém se jedinec vyrovnává se změnami okolí a socializuje se (včleňuje se) do něho. (Bedrnová a kol., 2007, s. 511)

V oblasti personálního řízení je cílem adaptačního procesu usnadnění socializace do nového pracovního prostředí a minimalizování adaptačního stresu, který je vyvoláván reakcí na novou pracovní situaci (Palán, 2002, s. 102).

Kieser (1990 : In Kocianová, 2010, s. 132) zkonstruoval tento model adaptačního procesu:

1. fáze: anticipační socializace a rozhodnutí pro místo;

2. fáze: nástup do organizace: konfrontace očekávání s realitou;
3. fáze: odborná a sociální integrace – zapracování a začlenění;
4. fáze: plné členství v organizaci.

Při adaptačním procesu po nástupu do nového zaměstnání se přizpůsobování děje v oblasti pracovní, poté hovoříme o pracovní adaptaci a v oblasti vztahů, což je sociální adaptace, tyto dvě roviny se však prolínají, a proto je od sebe nelze oddělit. Tento proces by měl být řízený, protože je důležitý pro stabilizaci pracovníků v podniku. (Štikar, 2003, s. 95)

Adaptace na určité pracovní místo pak představuje vyrovnaní se jedince s prací a vlivy okolí. Jejím cílem je zkrátit období nestandardního výkonu pracovníka a pomoci mu překonat překážky vyplývající ze vstupu na nové pracoviště. (Lhotková, 2013, s. 11)

„Adaptace na určité pracovní místo, tj. vyrovnaní se jedince s prací a vlivy okolí závisí kromě osobnostních charakteristik člověka rovněž na jeho profesní úrovni, na pracovních zkušenostech a splněných očekáváních a také na podmínkách adaptace ze strany organizace“ (Kocianová, 2010, s. 130).

V souvislosti s adaptací je zmíněn ještě termín adaptabilita lidí. *„Adaptabilita lidí (schopnost se přizpůsobit prostředí) je rozdílná, lidé mají odlišné předpoklady zvládnout změny. Adaptabilita závisí na osobnostních předpokladech a je determinována i sociálními podmínkami, které uspokojují sociální potřeby (pocit bezpečí, sounáležitosti a pracovního uspokojení)“* (Kocianová, 2010, s. 130).

Adaptační proces by měl být završen osamostatněním pracovníka v pracovní činnosti, dobrou výkonností, začleněním do neformálních vztahů a vytvořením osobních perspektiv ve společnosti. Dosažení tohoto stavu v náležitě kvalitě a v co nejkratší době vyžaduje dobrý přístup. Úspěch adaptace však nelze vždy zaručit. Existuje celá řada důvodů a příčin, pro které není dosahováno kýženého stavu. Překážky mohou být jak na straně pracovníka, tak i na straně organizace. Tyto případy nejsou nijak neobvyklé a mnohdy je jediným řešením této situace odchod pracovníka z organizace, což bývá spojeno nejen se subjektivně vnímanou negativní emocí, ale rovněž s ekonomickou ztrátou, kdy finanční investice do nedávno přijatého pracovníka nebyly jeho prací zúročeny a kdy jeho

odchodem vznikají další náklady spojené se získáním jeho plné náhrady. Snahou personální práce je pak maximální eliminace výskytu takovýchto jevů.

2.1 Adaptace nových zaměstnanců

Při nástupu do nové organizace a během úplných začátků na nové pracovní pozici je vždy významným momentem zdar při vstupu do nového prostředí.

Adaptace nových zaměstnanců představuje jejich systematické uvedení do organizace i pracovní funkce. Jejím cílem je urychlit integraci nového zaměstnance a zajistit jeho plnou pracovní výkonnost. V adaptaci jsou zahrnuty jak aspekty odborného zapracování a přivyknutí novým pracovním úkolům, tak i aspekty sociálního začlenění do nového prostředí a pracovněprávní a administrativní kroky a formality. O adaptaci hovoříme tehdy, je-li tento proces formalizován a řízen. (Urban, 2003, s. 54-55)

Adaptace zaměstnanců (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 99-100) zahrnuje formální i neformální procedury spojené s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání. Formální adaptace se uskutečňuje systematicky cestou adaptačního programu pod vedením ředitele školy nebo pověřeného zkušeného pracovníka. Neformální adaptace probíhá spontánně pod vlivem sociálního okolí, především spolupracovníků.

Koubek (2011, s. 142) upozorňuje, že bychom si měli uvědomit, že určité zapracování a adaptaci na nové prostředí potřebuje každý nový pracovník bez ohledu na to, jak plní kvalifikační požadavky pracovního místa a jaké má zkušenosti s prací na stejném či obdobném pracovním místě. I sebeschopnější pracovník nepodává zpočátku na novém pracovním místě stoprocentní výkon. Musí si nejprve zvyknout na nové pracovní prostředí, překonat obvyklý počáteční stres, zorientovat se na pracovišti, navázat sociální vztahy a mnohé jiné. Je důležité, aby tento proces proběhl co nejrychleji, to však vyžaduje určitou pozornost ze strany vedení organizace.

Adaptační proces v organizaci má tři cíle:

a/ seznámení s prací,

b/ vytváření vztahů ke spolupracovníkům a pochopení stylu práce,

c/ formování pocitu sounáležitosti s organizací. (Palán, 2002, s. 102)

„Účelem adaptace zaměstnanců je informování, odborné zapracování a sociální začlenění přijatého zaměstnance v novém zaměstnání“ (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 106).

Nový pracovník se v průběhu adaptace adaptuje:

- na kulturu organizace,
- na vlastní pracovní činnosti,
- na sociální podmínky, tj. na vztahy na pracovišti (Kocianová, 2010, s. 130-131).

Adaptace zaměstnanců (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, str. 99-100) je poslední etapou procesu obsazování pracovního místa. Navazuje na přijímání zaměstnanců, kdy jsme uzavřeli odpovídající pracovněprávní vztah s vybraným uchazečem. Adaptace zaměstnanců zahrnuje formální i neformální procedury spojené s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání

- Formální adaptace se uskutečňuje systematicky cestou adaptačního programu pod vedením ředitele nebo pověřeného zkušeného pracovníka
- Neformální adaptace probíhá spontánně pod vlivem sociálního okolí, především spolupracovníků.

Základem řízení adaptace je zajištění adaptace pracovníka na podmínky práce a minimalizace zátěže spolupracovníků. Nástup do nového zaměstnání patří k nejvíce stresujícím událostem v životě lidí a řízená adaptace má pracovníkům toto obtížné období ulehčit. (Kocianová, 2010, s. 131)

Pracovní adaptace začíná dnem nástupu do zaměstnání a v různých podobách ji člověk prožívá po celý profesní život. Tento proces je ovlivňován proměnnými nároky práce, odbornou připraveností jedince, záleží i na psychické a fyzické odolnosti jedince, či na pracovním prostředí. Úroveň adaptace můžeme zhodnotit podle samostatnosti zaměstnance, ochoty a aktivity při plnění úkolů, spokojenosti v zaměstnání a vytyčení pracovních cílů. (Štikar, 2003, s. 106)

Pokud se novému zaměstnanci nepodaří adaptovat a v důsledku toho odchází, pak nastupuje na jeho místo nový pracovník a tato situace se může několikrát opakovat. Takovéto opakované zaučování zaměstnanců je pro organizaci neefektivní.

2.2 Adaptační program

Adaptace formou adaptačního programu musí zabezpečit informování, odborné zapracování i sociální začlenění přijatého zaměstnance. Informování přijatého zaměstnance zahrnuje skutečnosti podstatné pro činnost v organizaci a výkon práce na pracovním místě, to znamená informování o cílech, zásadách a postupech organizace, o povaze, požadavcích a podmínkách práce, o pracovním řádu, o předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, o vnitřních předpisech, o systému hodnocení a odměňování zaměstnanců, o možnostech vzdělávání a rozvoje apod. Informování provádí personalista, manažer nebo pověřený zaměstnanec ústně nebo písemně. Odborné zapracování znamená přivyknutí přijatého zaměstnance na podmínky a požadavky pracovního místa a organizace tak, aby mohl co nejrychleji vykonávat sjednanou práci a dosahoval požadovaného výkonu. Odborné zapracování zabezpečuje manažer nebo zkušený spolupracovník pomocí různých metod vzdělávání. Sociální začlenění znamená přivyknutí nového zaměstnance na sociální vztahy na pracovišti, překonání počáteční nejistoty a pocitu neznámého. Zabezpečuje jej manažer s podporou spolupracovníků přijatého zaměstnance. (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, s. 100)

„Adaptační programy jsou souhrnem formalizovaných opatření na podporu odborné i sociální adaptace nových pracovníků v organizaci.“ (Kociánová, 2010, s. 133)

Podle Kaspera a Mayrhofera (2005, In: Kociánová, 2010, s. 133) mohou být prvky adaptačního programu následující:

- adaptační akce v širším rámci;
- písemné informační materiály;
- materiály s instrukcemi k adaptaci nových pracovníků pro nadřízené, mentory, apod.;
- seznamovací služební cesty nových pracovníků
- kvalifikační opatření – zapojení nových pracovníků do tréninkových programů.

Adaptace formou adaptačního programu začíná dnem nástupu nového zaměstnance do práce a končí rozhodnutím ředitele. Podstatnou součástí realizace adaptačního programu je neformální a formální hodnocení přijatého zaměstnance ze strany ředitele nebo jiného pověřeného vedoucího zaměstnance. (Šikýř, Borovec, Lhotková 2012, s. 100)

2.3 Proces adaptace ve školství

Proces adaptace ve školství je zaměřen na několik skupin pedagogických pracovníků:

1. Noví pedagogičtí pracovníci (absolventi škol) – absolventi škol, kteří vstupují do prvního zaměstnání. Týkají se jich všechny oblasti adaptačního programu.
2. Pedagogičtí pracovníci s praxí na jiných školách – adaptační program u těchto zaměstnanců nemusí být tak obsáhlý. Seznamují se především s provozem školy a začleňují se do sociálních vztahů.
3. Pedagogičtí pracovníci vracející se po delší době na původní pracoviště – je nutné je seznámit s technickými novinkami na pracovišti, popřípadě se změnami v organizační struktuře.
4. Pedagogičtí pracovníci měnící pracovní zařazení – většinou se jedná o kariérní postup, změnu útvaru nebo změnu z důvodu zdravotního stavu. Adaptační program se liší podle druhu příslušné změny.
5. Pedagogičtí pracovníci měnící pracovní skupiny nebo týmy – v rámci adaptačního programu je nutné se soustředit na skupinu nebo tým jako celek a zvláště u týmu popsat propojení jednotlivých rolí a návaznost činností. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 102-103)

V této práci se budeme zaměřovat na nové pedagogické pracovníky, kteří vstupují do svého prvního zaměstnání.

Pomoc začínajícím učitelům by měla patřit k těm základním. Kdy jindy potřebuje učitel větší podporu, než když v praxi zkouší, jestli to, co se dosud teoreticky naučil, zvládne také v každodenní praxi. (Píšová, 2009)

Správnou adaptací si ředitel školy vytváří předpoklady pro následné úspěšné řízení a vedení podřízeného zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizaci strategických cílů školy (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 101).

V procesu adaptace nového zaměstnance ve školství je důležité, aby vedení školy mělo vymezen dostatek času na tuto oblast.

2.4 Adaptace začínajících učitelů

Obecné požadavky na řízení adaptace každého nového zaměstnance narážejí v oblasti školství na velice specifickou okolnost. V porovnání s jinými obory a profesemi, kde je náročnost pracovních úkolů kladených na nového pracovníka zvyšována postupně, od učitele se požaduje plnění všech povinností, které mu přísluší, již od jeho prvního dne ve škole. Přebírá plnou odpovědnost za vzdělávání a výchovu všech svěřených žáků či studentů a prakticky ihned je taktéž konfrontován s celou řadou náročných situací, které často vyžadují okamžité a neodkladné řešení. Tento skok předurčuje zcela pochopitelný a očekávatelný výskyt řady omylů, nedostatků a chyb v práci začínajících učitelů.

„V pedagogické teorii i ve školní praxi je jako začínající vnímán učitel, který dosud nedosáhl profesní stabilizace a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele. Vymezit přesněji profesní etapu začínajícího učitele není vzhledem k individuálním dispozicím a k různému stupni rozvinutí učitelských kompetencí u jednotlivých nastupujících učitelů možné.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 419)

Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován, mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377)

Adaptace začínajícího učitele je velmi specifická. Nároky na tohoto učitele nejsou kladeny po částech, ale od začátku je vystaven plnému pracovnímu nasazení. V jiných profesích

jsou obvykle nároky zvyšovány postupně. Začínající učitel kromě výchovy a vzdělávání často řeší i nepředvídatelné situace. (Šikýř, Borovec, Lhotková, 2012, s. 101)

Lhotková (2013, s. 11) uvádí, že podstatou adaptace učitelů ve školním prostředí je podpora ztotožnění se s vizí organizace a ovlivnění kladného postoje k organizaci a následná stabilizace – snížení rizika odchodu zaměstnance. Jedná se tedy o snižování nákladů, zajištění stability zaměstnanců a efektivity práce.

„Začínající učitel přichází do školy na své první učitelské místo. Pro svůj vstup do profese je vybaven „balíčkem“ nezbytných znalostí a dovedností a určitou dávkou pedagogické zkušenosti. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou pedagogickou práci a nejsou si jisti, zda vůbec budou úspěšní v ovlivňování svých žáků.“ (Vašutová, 2007, s. 58)

V souvislosti s adaptační fází bývá popisován fenomén tzv. „šoku z reality“, který souvisí s objektivními determinantami vstupu do profese, v širším slova smyslu se společenským kontextem, dále s kulturou vzdělávací instituce, sociálním klimatem učitelského sboru atd. Toto kritické období hledání a vytváření vlastní profesní identity může být až bolestným obdobím u začínajících učitelů. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 26)

Nastupující začínající učitel prožívá závažnou proměnu rolí, z posluchače, který byl veden, se stává učitel, který má sám odpovědně vést, systematicky rozvíjet a správně hodnotit desítky žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 419).

První pracoviště učitele by mělo začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc s adaptací. V ČR byla systematická podpora uvádění začínajících učitelů zavedena po roce 1977 podle vyhlášky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů. V dnešní době je podpora začínajících učitelů plně v kompetenci jednotlivých škol. Pomoc je však třeba diferencovat podle individuálních předpokladů mladého učitele. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 420)

V minulosti existovala instituce uvádějícího učitele, který mohl s řadou shora uvedených problémů při adaptaci pomoci. Dnes je tato instituce zrušena. Průcha a kol. (2009, s. 334) popisuje u nás stav takto: *„V ČR není dnes instituce uvádějícího učitele systematicky*

uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy. V některých zemích (např. Anglie a Wales) je uvádějící učitel součástí celkového systému profesionalizace učitelů.“

Vyjádření Starého (2012, s. 16) k uvádění začínajících učitelů do profese je následující: „Podpora začínajícím učitelům je plně v kompetenci ředitele školy. Na některých školách tak jsou mladí učitelé uváděni velmi pečlivě, jinde pouze formálně nebo vůbec ne. Podpůrný systém pro tuto oblast v ČR neexistuje. Uvádějící učitelé (mentori) nejsou pro tuto specifickou roli připravováni a ředitelé mají velmi omezené možnosti, jak je odměnit.“

Z výše uváděných názorů jednoznačně vyplývá, že na začínající učitele jsou kladeny velké nároky v plné šíři, a proto je třeba jim poskytovat odbornou pomoc v tom, jak se zhostit své nové role, jak se vůbec stát dobře adaptovaným učitelem, jak porozumět žákům a zvládnout základní vyučovací dovednosti.

Podle sdělení Komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů ze srpna 2007 má učitel kromě předávání znalostí také identifikovat potřeby každého žáka, podporovat vývoj žáků, přizpůsobovat vyučování multikulturnímu prostředí a využívat nové technologie. V důsledku toho musí být uvádění učitelů do povolání jednou z nejdůležitějších věcí. Několik studií svědčí o úspěšnosti systému uvádění a mentorství – jak pro začínajícího učitele, tak pro mentora. Nový učitel se stává jistější ve své profesní roli. (Konopásková, 2007, s. 3-4)

Po absolvování studia se dá předpokládat, že začínající učitel získá zkušenosti během výkonu své profese a také vlivem vlastního sebepoznání. Hledání profesní identity učitelem je dlouhodobý proces, který nekončí absolvováním studia, ale zasahuje do vlastní učitelské praxe. Bezproblémová adaptace nového zaměstnance ve škole je předpokladem dobrého fungování školy jako celku. Jsou školy, kde je uvádějící učitel přidělen, neboť je zde na tento institut kladen velký význam. Oproti tomu jsou školy, kde je uvádějící učitel přidělen jen formálně, nebo vůbec. Rovněž není stanoven přesný obsah, který by měl být náplní uvádění učitele. Stejně nejasné a nejednotné je to i s otázkou finančního ohodnocení. V rámci adaptace začínajících učitelů byli v minulosti a jsou i dnes využíváni tzv. uvádějící učitelé. I když se tato instituce nenazývala a nenazývá mentoringem, ve své podstatě ale jde o podobu mentoringu. A tím se v následující části dostávám k hlavnímu tématu práce, tedy mentoringu, který je využíván jako jeden z možných mechanismů

podpory v rámci adaptace začínajících učitelů do školního prostředí i v rámci adaptace učitelů na změny.

3 Mentoring

„V posledních 30 letech se mentoring stal prosperujícím odvětvím. Mnoho korporací má vypracované programy mentoringu na podporu rozvoje, motivace a udržení těch nejzkušenějších a nejcennějších lidí. Otázka udržení si zapojení senior managementu se v souvislosti se stárnutím populace, zvyšující se rychlostí změn a s příchodem nových moderních technologií stává klíčovým faktorem pro úspěšné zvládnutí spolupráce generací.“ (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 30)

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi mentoringu. Velmi výstižná je definice Průchy a Vetešky (2012, s. 171), kteří mentoring popisují jako *„specifický proces, v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji“*.

„Mentoring je proces, ve kterém mentor a svěřenec společně objevují a rozvíjí svěřencovy skryté schopnosti. Svěřenec má příležitost získat nové znalosti a dovednosti. Mentor funguje jako efektivní lektor, poradce a přítel, který umožňuje svěřenci zlepšit schopnosti a zdokonalit jeho myšlení.“ (Shea, 2002, s. 8, vlastní překlad)

Mentoring znamená poradenství a vedení, zaměřuje se na pomoc zaměstnancům v dlouhodobé kariéře. Školitelé mají trénovat a mentorovat zaměstnance. (Dessler, 2013, s. 333, vlastní překlad)

Pojem mentoring se v českých školách pomalu zabydluje jako specifická forma kolegiální podpory a zdá se, že je přijímán i českými politiky, neboť se objevuje v některých dokumentech. Postupně se pokusíme vymezit tento pojem.

Mentoring je blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci. Mentor předává své zkušenosti a dovednosti a pomáhá tak svěřenci rozvíjet jeho osobnost a orientovat ho v dané společnosti a kultuře. Mentoring tak přináší osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj svěřence. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 11)

„Mentoring je pozitivní rozvojová aktivita. Mentor diskutuje aktuální témata, která mají vztah k práci svěřence, nabízí pohled, jakým způsobem organizace funguje, jakým

způsobem vzniká neformální síť pro informace, a jak přemýšlet, reagovat na výzvy a možnosti, jež přicházejí.” (Hawkins a Smith, 2010: In Petrášová a kol., 2014, s. 45)

V současné době je mentoring vnímán jako metoda rozvoje jedince na základě následování příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti, většinou spolupracovníka. Základem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a jeho svěřencem. Mentor je průvodcem na cestě ke stanovenému cíli. (Veteška a kol, 2013, s. 81)

„Mentoring je neformální vedení a vzdělávání zaměstnanců. Vztah mezi mentorem a jeho svěřenci je obvykle neformální a nezávisí na formálních procesech v organizaci. Mentor je obvykle osoba v hierarchii výše postavená a umožňuje svému svěřenci pochopit formální i neformální vazby a vztahy v organizaci, způsob práce či práci samotnou. Je to jistá forma uvádění „do zákulisí“ organizace. Často se stává, že si mentor vybírá následovníka, který nastoupí na jeho místo v případě, že bude povýšen nebo odejde z organizace.” (Bajzíkova a kol, 2011, s. 97)

Mentoring má edukativní roli a je prorůstovým faktorem pro učitele jako jedince i pro učitelskou profesi, která své kolektivní vědění umí využít pro svůj další rozvoj (Píšová, Duschinská, 2011, s. 5).

Podle Hroníka (2007, s. 105) je mentoring oblíbeným nástrojem řízení kariéry, stejně jako knowledge management. Podob mentoringu však může být mnoho.

„Mentorství (mentoring) je individuální vedení studenta praxí s cílem předat mu znalosti, naučit jej všechny potřebné dovednosti a pomoci mu osvojit si žádoucí postoje ” (Hartl, Hartlová, 2010, s. 302).

Pojem mentoring vyjadřuje specifika procesu vztahové kolegiální podpory učitelům a může být chápán jako součást souboru opatření sloužících k uvedení začínajících učitelů do praxe, za které odpovídá škola, případně legislativní tvůrci. Nicméně „uvádění začínajících učitelů“ je vžitým pojmem a procesem, který je analogicky a někdy i synonymně používán k pojmu mentoring. (Lazarová, 2010, s. 60)

Řada mezinárodních i národních projektů, konferencí i jiných odborných akcí svědčí o tom, jakou významnou roli mentoring v učitelské profesi hraje. U nás zatím formalizovaný systém podpory profesního rozvoje učitele neexistuje. Model uvádění začínajícího učitele

do praxe, zavedený ve druhé polovině 70. let minulého století, přestal po roce 1989 fungovat a nebyl ničím nahrazen. Nároky na učitele přitom vzrůstají a představují často kvalitativně nové výzvy. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 6)

Podle Lazarové (2010) je mentoring považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj; v profesní sféře se tímto výrazem označuje odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu. Teprve relativně nedávno, v posledních dvaceti letech minulého století, začal být mentoring cíleněji směřován k učitelské profesi. Ve školním kontextu je mentoring definován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci. Základem pojmu je vztah mezi zkušeným pracovníkem/učitelem a obvykle učitelem méně zkušeným. Jde tedy zpravidla o profesionální komunikaci založenou na vztahu dvou osob, ve formě poskytování podpory a rad, pomoci s kurikulem, s vedením třídy apod. (Lazarová, 2010, s. 60)

„Mentoring v učitelství můžeme na základě předchozí diskuse vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46).

Pokud jde o trvání mentoringu, zvláště v případě vedení začínajících učitelů, tak se autoři shodují na minimálně ročním vedení (Lazarová, 2010, s. 64).

Byly identifikovány tři oblasti a cíle (viz schéma č. 1), v nichž mentor ve škole spolupracuje se svým svěřencem. První oblast nazvali strukturální, ale označuje se také jako institucionální, protože obsáhne školu jako instituci. Zejména u začínajícího učitele, ale i u učitele, který přichází na novou školu, je to oblast velice důležitá. Jde v ní o orientaci v kultuře školy, tedy o její psaná i nepsaná pravidla chování. Další oblast se týká vlastní výuky – práce ve třídě, práce s žáky, vyhledávání materiálů, tedy hlavní bod učitelské činnosti. Třetí je oblast osobnostní podpory, která je opět nejvýraznější u začínajících učitelů. Pro ně totiž s odchodem z vysoké školy nastává úplně nová fáze jejich životního cyklu. Všechno se mění. Ze studenta se stává učitel, většinou opouští rodiče, často zakládá rodinu. V každé oblasti je možné použít určité strategie. Mentor tedy musí vycházet z konkrétní situace a jednat se znalostí prostředí. (Píšová, 2009, s. 1.)

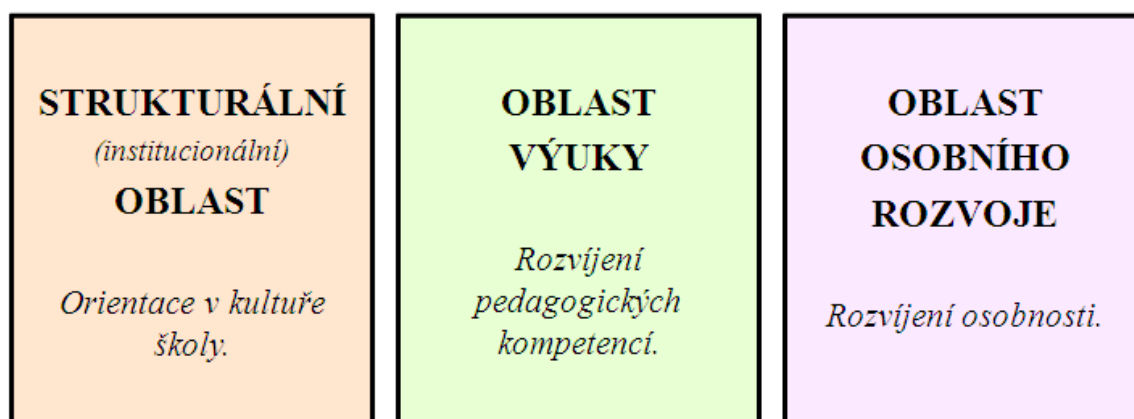


Schéma č. 1: Oblasti a cíle mentoringu ve škole

Zdroj: Píšová, 2009, s. 1.

O změnu situace v mentoringu na našich školách usiluje Národní ústav pro vzdělávání (dále NÚV) projektem Lektori a mentori do škol. NÚV realizuje vzdělávací akce pro zkušené pedagogy základních a mateřských škol s minimálně pětiletou praxí. Úspěšní absolventi budou mít možnost zapojit se do připravované sítě lektorů a mentorů Národního ústavu pro vzdělávání. (Šedivá, 2015, s. 1)

Podle Těthalové (2015, s. 13) proto, aby se mentoring stal přirozenou součástí školy a života učitelů, by školy potřebovaly vzdělané mentory, síť podpory pro mentory, včetně možnosti supervidovat svoji práci, informované pedagogy, kteří mají zájem pracovat na sobě a svém rozvoji, legislativu umožňující práci s mentorem v rámci pracovní doby, materiální podporu, včetně finanční odměny pro mentory za jejich práci a účinnou informační kampaň k propagaci této formy učení.

Mentoring je tedy jednou z forem kolegiální spolupráce, kde je důležitá zkušenost na straně mentora. Můžeme jej tedy chápat jako neformálního předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším zaměstnancům prostřednictvím vedení v reálných situacích.

Ukotvení mentoringu v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky je významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Vychází ze schválené Strategie 2020 a je rozdělen do tří oblastí: Rozvoj společnosti a vzdělávání, Strategie rozvoje regionálního školství a financování regionálního školství. Věnujme se druhé části, kde je uvedena pod bodem H kapitola, která je jednou z priorit MŠMT – Zlepšení podmínek pedagogických pracovníků. V této kapitole je jedna podkapitola věnovaná Počátečnímu vzdělávání učitelů a jejich dalšímu vzdělávání.

Přípravu pedagogických pracovníků uskutečňují především fakulty vzdělávající učitele. V posledních letech se zdá, že bude třeba tuto přípravu modernizovat tak, aby budoucí učitelé byli lépe vybaveni pro budoucí každodenní výukovou, popř. řídicí praxi ve škole.

Kromě odpovídající teoretické odborné a didaktické přípravy je účelné významně posílit přímou průpravnou pedagogickou praxi přímo ve školním terénu za asistence zkušených pedagogů. Zároveň je nutné – a to nejen pro účely kariérního systému - významně posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků, a tím přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry (MŠMT, 2015, s. 59).

Budou uvedena opatření z kapitoly H, týkající se zavádění mentoringu ve školách.

Opatření H. 11. 1. - H. 11. 4.

- Navrhnout novou pozici – mentor, jehož úlohou bude pomáhat začínajícím učitelům po nástupu do praxe.
- Legislativně ukotvit tuto pozici v příslušném právním předpise, např. ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. a stanovit odpovídající kritéria pro získání pozice mentora.
- Zpracovat obsahový standard pro udělování akreditace vzdělávacím programům zaměřeným na specializovanou činnost mentora.
- Akreditovat vzdělávací programy rozvíjející mentorské dovednosti v rámci DVPP pro kariérní systém.

Opatření H. 12.:

- zajistit, aby každý začínající učitel mohl spolupracovat s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti:

- H. 12. 1 - Začlenit do řídicí a metodické práce ředitelů mateřských, základních a středních škol systematickou přípravu méně zkušených učitelů prostřednictvím uvádějících učitelů – mentorů.

- H. 12. 2 - Zavést ve vztahu k mentorům odpovídající podporu včetně adekvátního ohodnocení a možnosti snížit přímou vyučovací povinnost tak, aby mohli vykonávat mentorskou roli ve své nebo i jiné škole.

- H. 12. 3 - Zakotvit nárok každého začínajícího učitele na podporu ze strany zaměstnavatele pro dosažení kompetencí potřebných pro úspěšné ukončení adaptačního období (MŠMT, 2015, s. 2)

V této práci bude používán termín mentoring s písmenem g na konci slova, z důvodu jednotného použití hlavního termínu v této práci. Někteří autoři používají na konci tohoto slova také písmeno k. Stejně tak bude nahrazen u některých autorů termín mentee, termínem svěřenec či mentorovaný. Termín mentee není v české terminologii dosud běžně používán.

3.1 Mentor

Jednu z možných definic uvádí Píšová. Podle ní „mentor znamená něco jako moudrý rádce, nebo průvodce na cestě. Tedy ne nezbytně ten, kdo ví, kdo má být imitován. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje, nebo vede, chcete-li.“ (Píšová, 2009, s. 1)

„Mentorem se může stát kdokoliv, kdo má zkušenosti v dané oblasti, kdo je chce dále předávat a láká ho stát se průvodcem mentorovaného na jeho cestě k cíli ” (Veteška, 2013, s. 83).

„Mentoři poskytují pro svěřence mimořádné studijní zkušenosti a zdůrazňují hlavní myšlenky a informace, díky kterým jsou události lépe zapamatovatelné a smysluplné. Mentoři rozšiřují povědomí, porozumění a perspektivy pro svěřence“ (Shea, 2002, s. 10, vlastní překlad).

Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 171) mentor poskytuje poradenství v rámci sebevzdělávání, vedení v tom, jak získat znalosti a dovednosti potřebné pro výkon nové práce atd.

„Mentor nabízí bezpečné prostředí mentorovanému, ve kterém mohou diskutovat záležitosti, jež se vztahují k práci, a vyjasňovat si řešení a možnosti“ (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 55).

Mentorem bývá často zkušenější spolupracovník, který je dostatečně kompetentní pomáhat a radit svým méně zkušeným kolegům. Mentor pomáhá mentorovanému na cestě k sebepoznání a k odhalení nevyužitých schopností. Svěřenec tak může díky mentoringu poznat lépe sebe sama a svůj potenciál. (Veteška a kol., 2013, s. 81)

„Mentor je osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Pojem se nyní užívá zejména v moderním řízení organizací se snahou vytvářet pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury, a to nejen v pracovních pozicích dělnického charakteru, ale především v administrativní, správní a tvůrčí práci. Rostoucí zájem o institucionalizaci byl vyvolán tím, že při vysokém pracovním nasazení ubývá neformálních příležitostí pro předávání zkušeností a je nutno tento proces plánovat a zahrnovat do popisů práce. Dobrý mentor musí být pro svého „svěřence“ snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe samého, nechat se zneužít pro protekci.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 150- 151)

Výzkum odhalil sedm typů mentorovy pomoci, které mohou zvýšit svěřencův profesní růst. Jsou to posouvání svěřence k pozitivnímu výsledku v budoucnosti, naslouchání jeho problémů, identifikace jeho pocitů, produktivní konfrontace názorů a postojů, poskytování vhodných informací, delegování autority, povzbuzující zkoumání možností. (Shea, 2002, s. 43, vlastní překlad)

Mentor je tedy člověk, který je schopen vysvětlit profesní záležitosti, disponuje často skrytými silami a schopnostmi, které používá k rozvoji jiného člověka. Nezabývá se jen

znalostmi a jejich předáváním, ale také kategoriemi, co se má a nemá dělat a jak objevit hlubší poznání. V další části bude charakterizován mentor a jeho působení ve školství.

„Mentor v pedagogickém pojetí se uplatňuje ve významu uvádějící učitel, supervizor, v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahajujících praxi. Teoretická základna pedagogického mentoringu je však dosud nedostatečná a chybí jasné vymezení náplně činnosti mentora.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 151)

„Mentor může do značné míry pomoci redukovat nebezpečí, která jsou s profesní socializací spojena. Např. umožnit podporovanému učiteli, aby se vyvaroval metody pokus – omyl při poznávání nepsaných norem chování ve škole či specifického profesního diskursu.“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 58)

Institut mentora udržuje vztah důvěry, opory a péče kontinuálně, po poměrně dlouhé časové období, s cílem rozvíjet a upevňovat trvalou schopnost (začínajícího) učitele zvládat v náležitých standardech své úkoly ve škole a ve třídě. Jde tedy obvykle o relativně dlouhodobou, každodenní pomoc v rámci emočních, vzdělávacích a výchovných záležitostí. (Lazarová, 2010, s. 60)

„Pro výběr mentora by měla být předem stanovena taková kritéria, která by vyhovovala cílům mentorského programu. Obvykle se diskutuje o kvalifikaci mentora a předmětovém zaměření, jeho osobnostních vlastnostech, místě působení, ale také o jeho věku a pohlaví.“ (Lazarová, 2010, s. 65)

Dále se Lazarová (2010, s. 66) zmiňuje, že mentor by měl být sám dobrým učitelem, měl by být oddaný mentoringu a umět přizpůsobit komunikační styl zvláštnostem podporovaného učitele.

„V pedagogickém pojetí se uplatňuje mentor ve významu uvádějící učitel, supervizor v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahajujících praxi“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 151).

Mentor nabízí emocionální, myšlenkovou, instruktážní a institucionální podporu například v těchto oblastech – tipy jak nakládat s časem ve třídě, jak plánovat hodiny, nápady pro tvorbu kurikula a nápady pro hodnocení žáků i sebe (Šneberger, 2012, s. 7).

Mentor je přidělený vyškolený kvalitní odborník, dostatečně znalý terénu a prostředí konkrétní školy, pracující s pedagogickými pracovníky dlouhodobě (Hrubá, 2015, s. 4).

Dobrým mentorem nebo lektorem je člověk, který disponuje nejen znalostí vyučovaného předmětu, ale ten, který dobře ovládá i didaktiku oboru, komunikaci a reflexi. Zároveň je motivovaným jedincem a soustavně pracuje na osobním a profesním rozvoji. (Šedivá, 2015, s. 5)

Definici mentora ve školství tedy na základě inspirace ostatních definic chápeme v této práci takto: mentor je zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli usnadnit jeho nástup na pracoviště, předává mu své vědomosti a zkušenosti, je mu rádcem, spolupracovníkem a kritickým přítelem.

3.1.1 Kompetence k mentoringu

Kompetence k mentoringu jsou nejprve uvedeny v obecné rovině a později jsou uvedeny kompetence k mentoringu potřebné ve školství.

Clutterbuckův model (2004: In Pišová, Duschinská, 2011, s. 82) se skládá z deseti kompetencí složených z pěti párů vzájemně propojených schopností. Jsou to následující schopnosti:

- porozumění sobě samému a porozumění druhým;
- profesní přehled a smysl pro rovnováhu;
- komunikační dovednosti a koncepční myšlení;
- zájem o další vzdělávání a zájem o podporu rozvoje druhých;
- rozvíjení vztahů založených na důvěře a cílová orientace.

Šneberger (2012, s. 13-15) rozpracovává kompetence pro vhodné mentory do jednotlivých oblastí:

1. Postoje a charakter

Ochota stát se vzorem pro ostatní učitele, podporovat je a zasazovat se za ně, mít jasný závazek k celoživotnímu vzdělávání, mít schopnost reflexe a poučení z chyb, být připraven sdílet informace a nápady s kolegy, houževnatost, flexibilita, životní optimismus a smysl pro humor.

2. Odbornost a zkušenosti

Být považován za vynikajícího učitele, mít výtečnou znalost pedagogiky a příslušných předmětů, mít důvěru ve vlastní pedagogické kompetence, mít dovednosti v oblasti managementu třídy, udržovat síť odborných kontaktů, rozumět strategiím v rámci školy; být pozorovatelem ve výuce, dobře spolupracovat, být ochoten učit se od svých kolegů.

3. Komunikační dovednosti

Znát a používat metody efektivní komunikace, nabízet korektivní popisnou zpětnou vazbu, klást užitečné otázky, mít pozitivní naladění a zájem o klienta, zachovávat diskretnost.

4. Interpersonální dovednosti

Schopnost udržovat důvěryhodné profesní vztahy, vnímat potřeby učitele, být trpělivý, vstřícný, empatický a otevřený, umět efektivně využívat čas.

Mentorink bývá velmi přirozený proces a lidé se chodí radit za těmi lidmi, kteří mají přirozenou autoritu, jsou vidět a jsou bezpeční. Čím autentičtější osobnost, tím silnější mentor s větším vlivem a schopností předávat. Mentor se stává vzorem nejen v oblasti expertní, ale ovlivňuje i v oblastech jednání a celkového postoje k životu. Klíčové vlastnosti a kapacity mentora jsou znázorněny v grafu č. 1. (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 63-64)



Graf č. 1: Klíčové vlastnosti a kapacity mentora

Zdroj: Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 63.

Doposud jsme se zabývali kompetencemi k mentoringu obecně, nyní přejdeme ke kompetencím k mentoringu, které jsou potřebné pro mentora ve školství.

Základní stavební složkou kompetence k mentoringu je vysoká úroveň profesní učitelské kompetence mentora. Mentoring je kolegiální forma podpory profesního rozvoje učitele poskytovaná zkušeným kolegou, optimálně učitelem – expertem. Dalšími složkami jsou osobnostní charakteristiky, dovednosti, znalosti, postoje a hodnotový systém. K základním osobnostním charakteristikám dobrého mentora patří otevřenost, reflektivita, flexibilita, empatie, tvořivost a ochota pomáhat. Dovednosti důležité pro mentoring jsou sociální a technické. Jsou to dovednost pozorovat, analyzovat, plánovat, organizovat, dotazovat, demonstrovat, poskytovat zpětnou vazbu, podávat instrukce a poradenské dovednosti. K požadovaným znalostem mentora patří znalost teorie učení dospělých, musí chápat procesy profesního učení, mít dobrou znalostní základnu zkušeného učitele a znát širší společenský kontext. Ještě nutno zmínit, že kompetence k mentoringu může být plně využívána pouze tehdy, když jsou pro spolupráci mentora a podporovaného učitele nastaveny dobré podmínky. K překážkám, které mohou bránit dosahování cílů této spolupráce patří časový faktor a faktor klimatu školy. (Pišová, Duschinská, 2011, s. 78-83)

3.2 Mentorský vztah

Mentorský vztah je vztah mezi mentorem a mentorovaným, je rovnocenný, je založený na vzájemné důvěře a je vymezen stanovenými pravidly (Veteška a kol., 2013).

„Mentorský vztah je emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího svěřence – dítěte, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu orientovat se ve společnosti a světě sociálních vztahů a kulturních hodnot ” (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 13).

Kvalita vztahu v mentoringu může hrát klíčovou roli v tom, zda student absorbuje mentorovy hodnoty a praktiky. Na hodnocení celkové kvality mentorského vztahu a

posunu v kariéře svěřence má velký vliv právě pozitivní vztah. (Nakamura, 2009, s. 192, vlastní překlad)

Jaká jsou pravidla pro vztah mezi mentorem a svěřencem vymezuje Havlíčková (2011, s. 14):

- Rolí mentora je reagovat na potřeby rozvoje svěřence. Mentoři mají takové postavení oproti svěřencům, že toto postavení není vztahem mentoringu ohroženo.
- Mentor i svěřenec mají stejnou odpovědnost za rozvoj vztahu mentoringu, za jeho hladký průběh a dosažení stanoveného cíle.
- Zálžitosti řešené v rámci vztahu mentoringu jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný.
- Mentor a jeho svěřenec si předem stanoví časový harmonogram podle možností obou stran.
- Mentor a svěřenec vzájemně respektují svůj čas a závazky (povinnosti).
- Povinnosti nesmí být zneužívány mimo rámec mentoringu.
- Ve vztahu je uplatňován proaktivní přístup - mentor vyzývá a podporuje svěřence a poskytuje mu konstruktivní zpětnou vazbu.
- Vztah trvá po dobu vzájemně odsouhlasenou oběma stranami.
- Mentor i svěřenec jsou před realizací mentoringu proškoleni.

Vztah mezi mentorem a podporovaným učitelem je pro proces mentoringu klíčový, na tom panuje shoda ve většině pramenů týkajících se mentoringu, kde často nacházíme sdělení týkající se důležitosti mentorského vztahu. Základem úspěšného mentorského programu je zdravý mentorský vztah, založený na důvěře, sdílené zkušenosti, nehodnotícím přístupu, specifickém vzdělání. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 65)

„Mentorský vztah probíhá na základě jasného písemného kontraktu všech zúčastněných, často na základě předem daných kritérií, která poskytl sebeevaluace učitele či jiná měřitelná metoda” (Šneberger, 2012, s. 8).

Podle Lazarové (2010, s. 66) je vztah mentora a začínajícího učitele efektivní tehdy, když funguje po stránce osobních charakteristik i v profesionální rovině. Přitom musí začínající učitel respektovat a uznávat mentora.

Mentoring lze definovat také podle klíčových slov (viz schéma č. 2), která si můžeme dosadit za jednotlivá písmena slova mentor: m – modeling (utváření), e – encourage (podpora), n – nurtiring (péče), t – teaching (učení), o – opportunity (příležitost), r – relationship (vztah) (Kol. aut., 2012, s. 5).

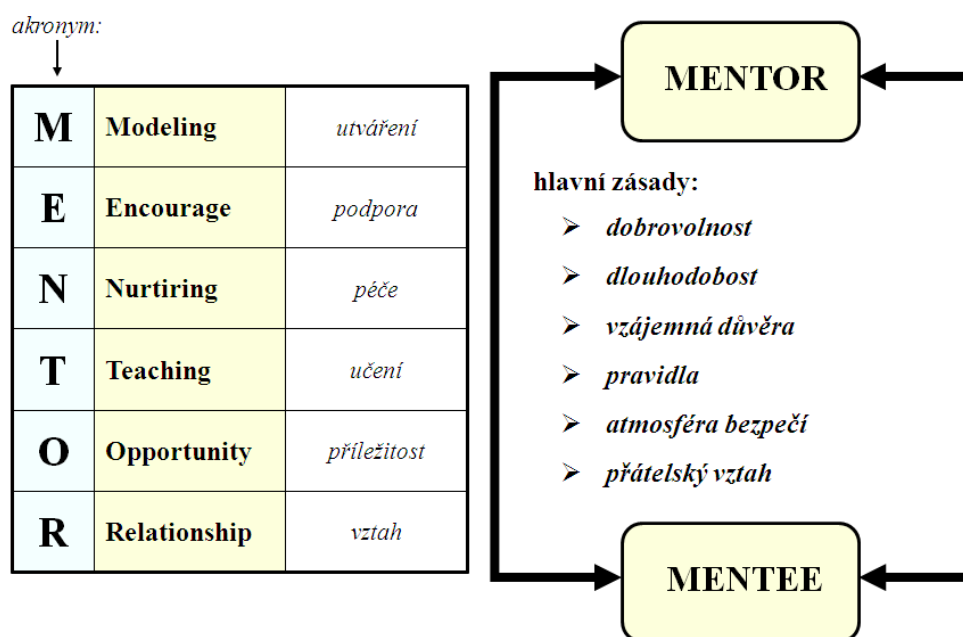


Schéma č. 2: Mentorský vztah

Zdroj: Kol. aut., 2012, s. 5-6.

Mentor má tedy ve vztahu se svým svěřencem předat co nejvíce poznatky ze své odbornosti, a to takovým způsobem, aby to bylo pro jeho svěřence srozumitelné a zároveň mu ponechal prostor pro projevení iniciativy.

3.3 Role mentora

Podle studie z Hong Kongu (Lopez-Real, Kwan, 2005 In: Píšová, Duschinská, 2011, s. 70) jsou shrnuty nejvýznamnější role mentorů takto:

1. Poskytovatel zpětné vazby.

2. Poradce – dokáže poradit s profesním problémem.
3. Pozorovatel – hospituje, sleduje přípravu na hodinu.
4. Model – sám je dobrým příkladem výkonu profese.
5. Rovnoprávný partner – vzájemně se podporují a učí.
6. Kritický přítel – poskytuje konstruktivní kritiku.
7. Poradce – uděluje specifické instrukce, jak vyučovat.
8. Kontrolor kvality – zajišťuje alespoň minimální standard kompetentního vyučování.
9. Hodnotitel – zodpovídá za hodnocení.
10. Manažer – zajišťuje seznámení s řádem a zvyky školy.

„Mentor musí být důvěryhodný a dodržet pravidla nastavená s mentorovaným. Mentor by měl mít také určité vlastnosti, které jsou důležité pro efektivitu mentoringu. Mentor by měl umět:

- *znát své slabé a silné stránky z hlediska komunikace,*
- *naslouchat,*
- *motivovat,*
- *být empatický,*
- *přesvědčovat,*
- *poskytovat zpětnou vazbu,*
- *efektivně řídit čas,*
- *stanovovat cíle,*
- *zvládat námitky.”* (Veteška a kol., 2013, s. 84)

Ve školství přebírá mentor také velké množství rolí, což bude popsáno v následujícím textu.

„Pro ilustraci uvádíme jeden pohled na role mentora v metodickém materiálu pro jeden konkrétní mentorský program. Program (Lipton, Wellman, 2003) pracuje s koncepcí, kterou označuje jako - 3C:consultant, collaborator, coach. V českém jazyce by se snad dalo hovořit o 3K: konzultant, kooperující, kouč.” (Píšová, Duschinská, 2011, s. 69)

Tyto role jsou následně popsány s formulací pokynů, jak konkrétně roli naplnit.

Konzultant

- poskytují podporu a zajišťují zdroje,
- kontaktují, navaž vztah co nejdříve,
- zorientují nového učitele ve škole, v každodenní praxi a ustálených zvycích,
- zajisti, aby nový učitel rozuměl žákům, rodičům,
- bud' novému učiteli modelem efektivních výukových metod.

Spolupracovník

- stav před učitele nové výzvy a podporují růst,
- spolupracují s novým učitelem na tvorbě individuálního plánu profesního rozvoje,
- asistují novému učiteli při plánování první den, týden, měsíc,
- spolupracují s novým učitelem na identifikaci jeho potřeb a přizpůsobují jim mentoring celý rok.

Kouč

- poskytují podporu a koučování v oblastech efektivního řízení třídy, komunikace s rodiči a dalších obtížných aspektech profesní praxe,
- poskytují emocionální podporu a povzbuzení,
- poskytují zpětnou vazbu profesionálním způsobem. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 69)

Mentor při plnění svých úkolů přebírá role učitele, poradce, přítele, průvodce, kouče, sponzora i kolegy. Je to velmi náročná činnost, která je velmi zodpovědná a vyžaduje velkou zkušenost. Pro začínajícího učitele je mentor vlastně poskytovatelem hlavních informací o výuce a o žácích, o obsahu a využívání školních vzdělávacích programů, o tématech školské politiky, o fungování určité školy a běžných vztahů s rodiči žáků a ostatní veřejností. Vedle těchto informací nabízí mentor i odpovědi na další otázky, které se týkají profesních záležitostí, které mentoři získali v průběhu své dlouholeté praxe.

3.4 Formy mentoringu

Podle způsobů, jakými mentoring probíhá, můžeme rozlišovat různé jeho formy. „*Mentoring může nabývat také různých podob – od pevně strukturovaného (formálního) po spíše neplánovaný “ad hoc” mentoring (neformální).*” (Veteška a kol., 2013, s. 82)

Formální mentorské vztahy jsou vytvářeny mentoringovými programy, které mají suplovat nedostatek přirozených mentorských vztahů. Jsou založeny na principech neformálního, přirozeného mentoringu a mají být stejně kvalitní. Princip mentorského vztahu je jádrem formálních mentoringových programů a jeho dosažení je klíčem ke kvalitě a efektivitě mentoringu. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 15)

Podle Vetešky je formální mentoring organizovaný, strukturovaný proces, do kterého jsou mentorování oficiálně řazeni. Jeho součástí jsou zápisy ze setkání, písemná shrnutí a vyhodnocení výsledků procesu. Vzniká za podpory institucí, ve kterých je realizován. K neformálnímu mentoringu dochází neplánovaně, „ad hoc”, pokud se vyskytne vhodná příležitost. Např. ve firmě je mým vzorem zkušenější kolega, požádám ho tedy o radu a začneme tak neformální mentoring. Neformální mentoring nemá pevně stanovenou strukturu, nezahrnuje písemné reporty a nebývá danou institucí formálně zajišťován. (Veteška a kol., 2013, s. 82)

Další formy mentoringu se rozlišují podle způsobu kontaktu mezi mentorem a mentorovaným. Rozlišujeme tak mentoring distanční a osobní (face -- to -- face). Distanční mentoring probíhá „na dálku“ – buď v rámci specializovaných serverů, nebo přes e-maily či skype. Mentor a mentorovaný se nesetkávají osobně, ale pomocí e-technologií. Face -- to -- face mentoring je realizován v rámci osobních setkání. (Veteška a kol., 2013, s. 82 - 83)

„*Formou typickou pro mentoring je přímá osobní spolupráce (face – to -- face), přesto i zde se postupně začínají využívat možnosti komunikačních technologií; nejčastěji jde o spojení obou forem komunikace v podobě blended mentoringu, které je výhodné zejména vzhledem k omezeným časovým (a někdy i prostorovým) možnostem komunikace na pracovišti. Pro učitelství je využitelná i forma e-mentoringu či virtuálního mentoringu.*“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 47)

Komunikační technologie v posledních letech ulehčují mentorské vedení, kdy lze používat elektronické prostředky jako je e-mailová konzultace, chat, videokonference nebo internetová diskuse, což má mnoho předností.

Za určitých okolností může podporu formou mentoringu poskytovat i služebně mladší, ale v dané oblasti zkušenější kolega. Tato forma je nazývána tzv. reverse mentoringem. Ten se často vyskytuje v oblasti nových technologií, zejména zavádění ICT. Zvláštní formou je také peer mentoring, vrstevnická podpora, kde může docházet ke střídání rolí podle konkrétních potřeb a zkušeností aktérů. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 47)

3.5 Charakteristika fází mentoringu

Veteška a kol. (2013, s. 85) charakterizuje fáze mentoringu následujícím způsobem:

1. Přípravná fáze - spočívá v profesní přípravě mentora. Zahrnuje rozvoj komunikačních dovedností, emoční inteligence a získání informací o mentorovaném.
2. Zahájení mentoringu – probíhá nastavení pravidel mentoringu, práv a povinností, cílů a strategií. Důležité je navázání pozitivního vztahu mezi mentorem a mentorovaným.
3. Realizace strategie k cíli – probíhá cesta k dosažení stanovených cílů. Setkávání a probírání úspěchů a překážek.
4. Ukončení mentoringu – zhodnocení celého procesu. Shrnutí naučeného.

„Mentorský vztah má svou dynamiku a prochází v čase několika fázemi. Jonson (2008) rozlišuje následující fáze:

- *iniciace (počáteční budování důvěry)*
- *kultivace (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence)*
- *separace (mentor při vědomí splnění své funkce se postupně vzdaluje svému svěřenci)*
- *nové vymezení vztahů (mentor a jeho svěřenec se stávají přáteli a kolegy a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese).*

Jednotlivé fáze musí dobrý mentor reflektovat a v souladu s nimi plánovat úkoly a přijímat celou řadu podob mentorské role.” (Lazarová, 2010, s. 61)

Charakteristika fází mentoringu v oblasti školství se zabýváme v následujícím textu.

Mentoring v učitelství lze charakterizovat jako dlouhodobý proces. Potřeby podporovaného učitele se v průběhu tohoto procesu typicky mění, ideálně přitom jde o vývoj od nezkušeného jedince k autonomnímu profesionálové. Tempo i procesy profesního rozvoje jsou vysoce individuální, proto je nezbytné proces mentoringu, jeho zaměření i používané techniky a strategie modifikovat podle aktuálních konkrétních potřeb podporovaného učitele. V dynamice mentoringu lze vysledovat několik fází vývoje. Pětifázový model vývoje mentoringu se dělí takto:

- preskriptivní fáze – mentor řídí podporovaného učitele;
- přesvědčovací fáze – mentor vede a ukazuje cestu;
- fáze spolupráce;
- fáze potvrzování;
- fáze funkční samostatnosti učitele. (Pišová, Duschinská, 2011, s. 53-54)

Fáze mentoringu podle Šnebergera (2012, s. 8) jsou následující:

- kontraktační, obsahuje shromáždění dat a stanovení cílů a plánu,
- procesní, tedy přímá podpora formou konzultací, sebevzděláváním, náslechy, atd.,
- evaluační, tedy vyhodnocení procesu a stanovení dalších kroků.

Struktura fází je různá, nejčastěji jedná nejméně o roční kontrakt s minimálně 12 konzultacemi různého druhu. Mentoring zahrnuje i vlastní samostudium učitele, formou přednášek, náslechy a pozorování ve třídě, workshopy, čerpání z literatury, internetu.

Podle Šnebergera (2012, s. 12-13) jsou fáze mentorského vztahu rozpracovány do konkrétních činností:

I. Plánování

Mentor pracuje s učitelem na vyjasnění cílů, konkretizování kritérií a ukazatelů úspěšnosti, úvaze nad přístupy, technikami, rozhodnutími a způsobem jejich monitorování, stanovení osobních cílů a postupů sebeevaluace.

II. Monitoring

Mentor pozoruje učitele při výuce a učebních aktivitách, přičemž se zaměřuje na ukazatele úspěšnosti a efektivitu přístupů, technik a řízení třídy.

III. Rozbor

Mentor pracuje s učitelem na shrnutí dojmů, porovnávání a analýze,

IV. Aplikace

Mentor s učitelem společně uvažují o nových poznatcích a jejich uplatnění a reflektují průběh mentoringu.

Proces mentoringu popisují ve spirále Petrášová a kol. Jednotlivé fáze zahrnují přípravu mentora, navazování vztahu, nabídku témat, nastavení cíle sezení, hledání možností, nastavení akcí, vyhodnocování cíle setkání, plánování příštího setkání a ukončení sezení. (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 77)

Všemi fázemi procházejí mentor i jeho svěřenec společně, mají nastaven postup a směr práce k výslednému stavu, který je definován měřitelným cílem. Celý proces by měl přinést posun do poznání práce obou zúčastněných.

3.6 Strategie mentoringu

Strategie je postupem, cestou, kterou je třeba projít pro dosažení cíle. Skládá se z jednotlivých kroků, z nichž vyplývají dílčí úkoly. Každý krok strategie by měl být konkrétní, srozumitelný a popsáný pozitivním způsobem. Jak strategii s mentorovaným nastavit?

- Vysvětlit mentorovanému k čemu slouží.
 - Zeptat se mentorovaného, jaké kroky jsou potřebné ke splnění cíle.
 - Snaha, aby kroky byly obecné.
 - Ověřovat, zda mentorovaný strategii věří.
 - Připomenutí cíle klientovi v případě zaseknutí.
 - Logickou návaznost kroků dotvořit v závěrečné fázi nastavování strategie.“
- (Veteška a kol., 2013, s. 89)

„Každá mentorská role je demonstrována v konkrétních činnostech, ve strategiích, které mentor v interakci s podporovaným učitelem využívá“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 72).

Strategie pro jednotlivé role podle koncepce „3C“ (viz strana 32, podkapitola role mentora) jsou shrnuty následovně:

Konzultant – předává znalosti a informace o procesech, strategiích a praktických postupech. Zahrnuty jsou informace o škole, dokumentech, stejně jako informace profesní praxi. Strategie zahrnují podávání návrhů či návrhy řešení pedagogických i jiných profesních situací, předkládání variantních návrhů řešení, tipy na řízení třídy a jejich shromažďování v podobě databanky, modelování dobré praxe ve výuce, rozvíjení pozorovacích dovedností nového učitele a doporučování odborné literatury.

Spolupracovník – spolupracuje na plánování a přípravě výuky, uplatňuje kooperativní přístup v oblasti rozhodování a řešení problémových situací. Stanovuje priority a vyvíjí plány. Společně plánuje výuku i vyučování, analýzy nových výukových metod ve třídě, povzbuzuje k experimentování.

Kouč – podporuje rozvoj profesního myšlení nového učitele, řešení problémů a cílovou orientaci. Důraz je kladen na rozvoj autonomie nového učitele. Strategie v rámci této role vyžaduje popisný diskurs, nikoliv hodnocení. Mentor používá otevřených otázek zaměřených na zjišťování úspěchů či jiných záležitostí, podporuje přitom profesní myšlení a schopnost volit informovaně z variantních řešení. Součástí této strategie je i podpora reflexe. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 72-73)

Konkrétní techniky mentoringu

Naprosto dominantní pozici mezi konkrétními technikami mentoringu zaujímá pozorování a rozhovor. Dalšími široce užívanými technikami jsou týmové vyučování či klinické psaní. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 75-76)

„Mentor tedy využívá pestrou škálu různých postupů a metod: supervizní rozhovor, koučování, pozorování v hodině, konzultování, instruování či jiné specifické formy práce k takovým účelům rozvíjené“ (Lazarová, 2010, s. 61).

Nabídka různých strategií mentoringu je pestrá. Je nutno podotknout, že odpovídající strategie jednání mezi mentorem a svěřencem se mění v průběhu času podle situačního kontextu a potřeby svěřence.

3.7 Cíle a přínosy mentoringu

„Ve firmách je mentoring nejčastěji využíván ke zlepšení výkonnosti, dosahování výsledků u juniorních zaměstnanců či při řešení projektů. Mentoring využíváme i v případech, kdy se připravujeme na posun v kariéře, na nové pozice.“ (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 74)

Šneberger (2012, s. 6) uvádí, že cíl mentoringu je založen na předpokladech, že každý potřebuje vlastní prostor a čas k učení a integraci, emocionální bezpečí a důvěru v průběhu procesu změn, že mentoring je systém řízení vlastního učení, že cílem mentorského vztahu je zvýšení efektivity učení svěřenců a že úspěšný mentoring je součástí vzdělávání v rámci podniku.

Petrášová, Štěpánek, Prausová (2012, s. 34-35) popisují přínosy mentoringu pro svěřence v následujícím shrnutí. Mentor může pomoci získat hodnotnou radu, rozvíjet znalosti a dovednosti, zlepšovat komunikační dovednosti, učit se novým pohledům, vytvořit si síť kontaktů a podpořit kariéru. V opačném směru mentoring přináší mentorovi rozvoj dovedností lídra, zlepšení komunikačních schopností, učení se novým náhledům, rozvoj kariéry a získání osobního uspokojení.

Obecně lze za cíl mentoringu považovat rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svoji práci a stát se profesionálem. Za další důležitý cíl je považována adaptace a socializace v novém prostředí. (Lazarová, 2010, s. 62)

V následujícím textu budou popsány cíle a přínosy mentoringu ve školství.

„Cílem mentorské spolupráce je tedy rozvoj vědomostí a dovedností, posílení profesionálních kompetencí, avšak také nabytí sebevědomí, emoční pohody a rozvoj školního klimatu“ (Lazarová, 2010, s. 63).

Jonson (2008: In Lazarová, 2010, s. 62) chápe mentoring téměř výhradně jako pomoc začínajícím učitelům a definuje mentorovy cíle prostřednictvím atributů, kterých by měl začínající učitel za pomoci mentora dosáhnout:

- **Kompetence:** dosáhnout mistrovství ve znalostech a dovednostech i ve schopnosti aplikovat je ve výuce.

- Sebedůvěra: věřit ve vlastní schopnost činit dobrá rozhodnutí, ve vlastní odpovědnost a sebekontrolu.
- Sebeřízení: nabýt jistoty a schopnosti postarat se o vlastní osobnostní, profesionální a kariérní rozvoj.
- Profesionalismus: pochopit a vytvořit si představu o odpovědnosti a etice v profesi

Podle Lazarové (2010, s. 63) lze význam mentorské podpory sledovat na těchto úrovních:

- význam pro začínající, resp. nové učitele,
- význam pro učitele, kteří jsou vystaveni nějaké změně,
- význam pro mentory,
- význam pro konkrétní školy i školství obecně apod.

„Očekávané přínosy mentoringu pro podporovaného jedince v učitelství byly podrobně diskutovány. Jsou velmi blízké obecněji udávaným přínosům identifikovaným např. v managementu organizací, kde se obvykle uvádí, že mentoring:

- *zvyšuje efektivitu a pracovní výkon;*
- *rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní;*
- *povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektování praxe, poskytuje personální podporu.“* (Píšová, Duschinská, 2011, s. 83-84)

„Mentoring je vnímán výhradně jako pomoc a cílem je podpora v profesionálním růstu, rozvoj potenciálu, zlepšení kvality práce. Zároveň v důsledku podporuje pracovní spokojenost, má vliv na klima školy, pomáhá udržet schopné mladé lidi i starší učitele v profesi.“ (Těthalová, 2015, s. 15)

Učitelství je jednou z profesí, do které čerství absolventi vstupují často bez přímé kolegiální podpory a musí se spoléhat především sami na sebe. Začínající učitelé jsou od počátku pedagogického působení vystaveni stejným nárokům a musí se vyrovnat prakticky se stejným dílem povinností, jako jejich starší a zkušenější kolegové. U mentorů mohou najít kompenzaci pocitů osamělosti a bezradnosti v novém prostředí a posílit si pocit sounáležitosti se školou. Mentoři pomáhají začínajícím učitelům k rychlejší adaptaci a

profesionalizaci a mohou tak zabránit častým odchodům mladých učitelů z profese hned v prvních letech po nástupu. Stabilizace učitelských týmů a motivace mladých učitelů je cenným přínosem nejen pro školy, ale i pro celý školský systém. Mentoring obohacuje i mentory ve smyslu zpětné socializace a revitalizace starších učitelů, kteří se mohou inspirovat u mladších kolegů a rozvíjet tak svou praxi. Posiluje se odpovědnost starších učitelů a naplňuje se jejich přirozená potřeba předávat zkušenosti. Ve škole tak zůstává cenný potenciál a je zajištěn mezigenerační přenos zkušeností.

3.8 Rizika mentoringu

Rizika formálního mentoringu spočívají v samotném charakteru formálního vztahu. Formální mentorské vztahy mají nahrazovat přirozený mentoring. Tento fakt s sebou nese riziko neúspěchu. Nejčastější důvody, proč formální mentorské vztahy bývají neúspěšné a předčasně ukončené jsou následující (Havlíčková, 2011, s. 17) :

- **Rozdíl mezi očekáváním a realitou.**

Velmi často musí mentor na začátku vztahu vynaložit více úsilí na vybudování vztahu, než původně předpokládal.

- **Tlak na schopnosti mentora.**

Formální mentoring předpokládá iniciaci ze strany mentora. Svěřenec v takové situaci většinou pak nemá dostatečné a přiměřené komunikační dovednosti k navázání dobrého vztahu, ale potřebuje tyto dovednosti rozvinout. Výsledkem může být tlak na mentora a jeho schopnosti.

- **Očekávání mentora a svěřence.**

Jsou-li očekávání nereálná, mohou být zdrojem rizik a potencionálního negativního působení mentora na svěřence.

- **Komunikační dovednosti mentora.**

Mezi ně v první řadě patří dovednost respektovat rozdílné a kulturní zázemí svěřence a jeho rodiny.

- **Vzájemná antipatie.**

Formální mentoring v sobě nese riziko nevhodně vytvořené mentoringové dvojice.

- **Důvěrnost.**

Na počátku vztahu může být mentor zklamán malou otevřeností svěřence a jeho odstupu. V rozvinutém vztahu může důvěrnost být naopak překážkou v řádné kontrolní roli pedagoga.

- **Obavy ze selhání.**

Mnoho začínajících mentorů má obavy, zda zvládne poskytovat svěřenci přiměřenou podporu. (Havlíčková, 2011, s. 17)

Další důvody rizik uvádí Brumovská a Seidlová Málková (2010, s. 108-109). Jsou to tyto důvody:

- **Nedostatek času a vzdálenost bydliště.**

- **Přístup rodiny.**

- **Náročnost role mentora.**

Pro úspěšný mentoring bez rizika je důležité a zásadní najít vhodné mentory a podpořit také jejich další profesní rozvoj.

3.9 Shrnutí teoretické části

Cílem první teoretické části bylo shrnutí dosavadních poznatků a vymezení základních pojmů v oblasti adaptace zaměstnanců se zaměřením na adaptaci začínajících učitelů. V řízení adaptace nových zaměstnanců platí, že nahodilost a živelnost tohoto procesu není vhodná ani výhodná jak pro zaměstnance, tak pro organizaci. Na takto zpracovanou kapitolu navazuje ústřední kapitola, která vymezuje hlavní pojem mentoring. Od obecného vysvětlení pojmu je poté vysvětlen pojem hlavně v souvislosti s využíváním v procesu procesní adaptace učitelů. Pojem mentor byl vysvětlen jak obecně, tak i v pedagogickém pojetí, stejně tak i kompetence mentora, které by měl mít. Mentor je průvodce i rádce a hlavní poskytovatel podpory začínajícímu učiteli. V mentoringu je klíčový mentorský vztah, který je základem úspěšného programu. Dále jsou vymezeny pojmy role mentora, formy mentoringu. Protože je mentoring dlouhodobý proces, který se vyvíjí, jsou charakterizovány jednotlivé fáze mentoringu. Jsou popsány strategie mentoringu a rizika

mentoringu. Cíle a přínosy mentoringu popisuje poslední kapitola, ve které je vyzdvihnout význam mentoringu nejen pro začínající učitele, ale i v dalších případech personálních změn. Součástí teoretické části práce je zmíněno i zavádění mentoringu v souvislosti s opatřeními stanovenými v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020.

Z uvedených názorů odborníků vyplývá důležitost se v současné době touto problematikou zabývat. Došli jsme k závěru, že profesní adaptace učitelů je často opomíjena a přitom je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují začínající učitele na počátku své profesní dráhy. Toto vyplývá i z opatření uvedených ve „Strategii 2020“.

Empirická část práce navazuje na teoretický základ, vychází z těchto poznatků a zjišťuje současné postoje a názory ředitelů středních škol k této problematice. Zejména postihuje názory a zkušenosti ředitelů v rozhovorech. Přináší tak možnost srovnání zkušeností a názorů, poskytuje náměty pro využívání mentoringu v období profesní adaptace. Toto je možné k využití pro potřeby ředitelů středních škol i samotných začínajících a uvádějících učitelů.

4 Empirická část

V teoretické části jsme charakterizovali proces adaptace, mentoring, mentora a mentorský vztah a další související pojmy. Ve výzkumné části se budeme zabývat využíváním mentoringu na střední škole v procesu profesní adaptace učitelů.

4.1 Metodologie výzkumu

4.1.1 Cíle výzkumu

Základním cílem této práce je na základě literární rešerše dostupné literatury a výsledků výzkumného šetření popsat a analyzovat proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů středních škol. K naplnění cíle práce směřovalo výzkumné šetření.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit metodou rozhovorů názory ředitelů středních škol na uplatňování mentoringu v procesu profesní adaptace učitelů a na to, jaké způsoby podpory jsou v rámci mentoringu uplatňovány.

Hlavní výzkumné otázky:

- 1) Jak funguje proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách?
- 2) Jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány?

Na základě stanovených hlavních výzkumných otázek a v souladu s teoretickými podklady uvedenými v kapitolách 2 a 3, byly stanoveny indikátory charakterizující dané otázky. Na dané indikátory byly sestaveny otázky do rozhovorů. Tento přehled je rozepsán v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Přehled výzkumných otázek, indikátorů a otázek do rozhovoru

Výzkumné otázky	Indikátory	Otázky do rozhovoru
1) Jak funguje proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách?	Uplatňování mentoringu	Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

	Mentorský program	Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?
	Přidělení mentora	Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?
	Délka mentorské podpory	Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?
	Znalosti a dovednosti mentora	Jaké znalosti a dovednosti má mentor?
	Odborné vzdělání mentora	Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?
	Přínos mentoringu	Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?
	Další uplatnění mentoringu	Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?
2) Jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány?	Průběh procesu	Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?
	Oblasti podpory	V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?
	Strategie mentora	Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

4.1.2 Výzkumná strategie

V sociálním výzkumu rozlišujeme dvě strategie a to kvantitativní a kvalitativní strategii. Jsou to dva rozdílné a rovnocenné přístupy. Vzhledem ke hlavnímu výzkumnému cíli byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie, a v této strategii byla zvolena metoda rozhovoru. Rozhovoru se dává přednost, když hledáme bezprostřední a osobní odpovědi. Tehdy je kontakt výzkumníka a respondenta předpokladem, že se respondent více otevře, než by bylo u dotazníku. Kontakt tváří v tvář by měl být zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí (Gavora, 2000, s. 110). Další důvod, proč byl zvolen právě tento výzkum, je veden snahou o proniknutí do toho, jak mentoring na školách u dotazovaných ředitelů probíhá a jaké způsoby podpory jsou v rámci mentoringu uplatňovány.

4.1.3 Metoda sběru dat

K získání potřebných dat byla zvolena metoda rozhovoru. Metoda rozhovoru jedna z nejčastěji používaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, ale v tomto případě nejde o kvalitativní výzkumné šetření (hloubkové zjišťování podstaty jevů a o proniknutí do situace), ale šetření, ve kterém jde především o nestrannost pohledu a udržení si odstupu od zkoumaných jevů. V tomto případě je rozhovor kvantitativním výzkumným nástrojem.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru kvantitativního výzkumného šetření byla určena ředitelům středních škol. Tento rozhovor se vyznačuje připraveností souboru otázek, které budou jeho předmětem. Pořadí otázek nemusí být striktně dodrženo a také je dovoleno, aby tazatel formulaci pokládaných otázek částečně modifikoval. Podle Chrásky (2007, s. 95) je tento druh rozhovoru kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Rozhovory vedly ke zjištění názorů ředitelů středních škol na uplatňování mentoringu a způsoby podpory v rámci mentoringu. Odpovědi jednotlivých respondentů byly dále zpracovány a výsledky zachyceny v tabulkách a grafech.

4.1.4 Objekt výzkumu

Respondenty výzkumného šetření byli vybraní ředitelé středních škol. Výzkumný soubor nebyl zvolen náhodně, kde má každá jednotka stejnou šanci na výběr do výzkumného souboru, ale záměrně. Byli vybráni ředitelé středních škol od stejného zřizovatele – Středočeského kraje. Mezi vybranými řediteli je bráno na zřetel, aby byla zastoupena obě

pohlaví, různé věkové kategorie a rozdílný počet let ve funkci ředitele střední školy. Počet oslovených ředitelů byl 12. U ředitelů škol byl zaznamenán věk, pohlaví, délka praxe ve vedoucí funkci a typ střední školy, kterou řídí. Tito ředitelé byli osloveni s důvěrou a s jistotou, že budou ochotni poskytnout rozhovor, neboť jsem bylo se všemi již spolupracováno v rámci jiných aktivit (projekty, soutěže, spolupráce při závěrečných zkouškách či maturitách, společná školení, apod.), které ovšem neovlivnily obsah rozhovorů s tematikou mentoringu.

V celém textu je pro jednoduchost používán pojem ředitel v mužském rodě, i když je zřejmé, že dotazovány byly i ženy – ředitelky.

Tabulka č. 2: Seznam respondentů z výzkumného vzorku

Označení respondenta	Pohlaví	Věk	Počet let ve funkci ředitele	Typ střední školy
Ředitel A	Žena	42	4	SPŠ a OA
Ředitel B	Muž	52	20	SOŠ a SOU
Ředitel C	Muž	53	20	SOU
Ředitel D	Žena	60	24	SZŠ
Ředitel E	Muž	54	2	SZeŠ
Ředitel F	Muž	63	20	SPŠ
Ředitel G	Muž	53	3	OU A PRŠ
Ředitel H	Muž	51	13	SOŠ a SOU
Ředitel I	Muž	52	3	SOU
Ředitel J	Žena	47	5	SOŠ a SOU
Ředitel K	Muž	55	18	G
Ředitel L	Žena	60	10	SŠO
Průměr	-	53,5	11,8	-

4.2 Popis realizace výzkumu

Rozhovory byly provedeny v časovém rozmezí od ledna 2016 do března 2016. Délka nejkratšího rozhovoru byla 20 minut, délka nejdelšího rozhovoru 45 minut. Rozhovory byly uskutečněny skrze osobní setkání. Tato setkání probíhala ve škole u respondentů, ve škole tazatele nebo v předem domluvené restauraci. Určení místa setkání bylo vždy ponecháno na respondentech a bylo dohodnuto předem telefonicky. V průběhu celého výzkumu byly dodržovány etické aspekty výzkumu. Před každým rozhovorem bylo respondentům sděleno, jak bude dále nakládáno se získanými daty a jak budou využita. Samotnému rozhovoru ještě předcházela otázka, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Respondenti byli dále informováni o anonymitě výzkumu. Nebyla zveřejněna žádná data, která by vedla k identifikaci respondentů, neboť by to mohlo vést k jejich poškození. Pro zachování anonymity vybraných respondentů bylo zvoleno místo jmen pouze označení písmenem. Rozhovory byly nahrávány na záznamník v mobilním telefonu se souhlasem ředitelů. Nahrávání sloužilo k zachycení přesného obsahu rozhovorů. Tyto rozhovory byly převedeny do psané formy a jsou v plném znění obsahem přílohy č. 1 této práce. U ředitelů, kteří odmítli nahrávání, byly průběžně zaznamenávány poznámky na papír a následně přepsány.

4.3 Zpracování výsledků výzkumu

Po uskutečnění rozhovorů následoval proces doslovného přepisu rozhovorů do písemné podoby tzv. transkripce. Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview do písemné podoby. V rozhovorech byly pokládány dva typy otázek uzavřené a otevřené. Uzavřené otázky byly otázky č. 1, č. 2, č. 3 a č. 6. U uzavřených otázek dotazovaný vybíral z předem formulovaných odpovědí tu, která nejvíce odpovídala jeho názoru. Tyto odpovědi byly zpracovány metodou prostého součtu shodných odpovědí a částečně i technikou otevřeného kódování. Otevřené otázky byly otázky č. 4, č. 5, č. 7, č. 8, č. 9, č. 10 a č. 11. Tyto otázky nechávají zcela na dotazovaném, jak bude odpovídat a jak svou odpověď zformuluje. V těchto otázkách jde o hlubší vhled do zjišťovaného názoru. Tyto odpovědi byly analyzovány technikou otevřeného kódování. Z takto vzniklých kódů byl vytvořen seznam a pak následoval proces kategorizace, neboli seskupování pojmů, které se zdají náležet stejnému jevu. Byly tak vytvořeny kategorie, mezi nimiž byly

hledány vztahy a souvislosti. Na základě obou těchto rozborů vznikla schémata, která znázorňují zpracovaná výzkumná data.

Kvantitativním šetřením byly zjištěny odpovědi na výzkumné otázky:

Kvantitativním šetřením byly zjištěny odpovědi na výzkumné otázky, ale z odpovědí ředitelů bylo zjištěno mnohem více informací, než bylo původně v kvantitativním výzkumu zamýšleno. Výsledná zjištění tedy více směřují ke kvalitativnímu směru výzkumu. Výsledky výzkumného šetření se tedy pohybují na rozmezí mezi kvantitativním a kvalitativním směrem.

Otázky z rozhovorů budou postupně rozepsány, budou následovat odpovědi respondentů a shrnutí u každé otázky. Citace respondentů bude v textu označena kurzívou.

Odpovědi na otázku č. 1: Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všichni ředitelé se shodují na uplatňování mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů. Všech 12 ředitelů uplatňuje na svých školách mentorskou podporu u začínajících učitelů. Podle ředitele I je uplatňován mentoring nejen u začínajících učitelů. *„Především se zaměřujeme na absolventy nebo pracovníky bez pedagogické zkušenosti. Pozornost (byť menší) věnujeme také pedagogickým pracovníkům, kteří přijdou z jiné školy.“* Stejně uvádí podporu i ředitel G, který uplatňuje podporu u učitelů, kteří přijdou z jiné školy. Odpověď ředitele C ještě uvádí uplatnění podpory u pedagogického pracovníka, který mění pracovní zařazení. *„Ano, na absolventy, začínající pedagogické pracovníky a na ty, kteří mění své pracovní zařazení.“* Odpovědi ředitelů B a I jsou skoro totožné v uplatnění podpory u učitelů, kteří přicházejí z praxe bez pedagogické zkušenosti. *„Hlavně u absolventů a učitelů odborných předmětů, kteří do školy přicházejí z praxe, a je třeba s nimi konzultovat postupy“.* Ředitel H tvrdí, že uplatňuje mentoring i u učitelů, kteří se vracejí po delší době na pozici učitele.

Shrnutí otázky č. 1:

Ředitelé a ředitelky středních škol se shodují, že na jejich školách je v procesu profesní adaptace učitelů vždy uplatňován mentoring. Podle jejich názorů je vždy uplatňován u začínajících učitelů – absolventů vysokých škol. Na dvou školách je uplatňován mentoring

i u učitelů, kteří přicházejí z praxe bez pedagogické zkušenosti. Na dalších dvou školách uplatňují mentoring i u učitelů, kteří přijdou z jiné školy, tedy nejsou začínající. Na jedné škole ředitel uplatňuje mentoring i u učitelů, kteří se vracejí po delší době na pozici učitele a na jedné škole ředitel uplatňuje mentoring i při změně pracovního zařazení.

Odpovědi na otázku č. 2: Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

Podle odpovědí ředitelů je mentorský program vytvořen a využíván pouze na 2 školách. Ostatních devět ředitelů na svých školách mentorský program nevyužívá. Jeden ředitel na své škole uplatňuje mentorský program jen ústně. *„Dá se tedy říci, že mentorský program se stanovuje, ale ústní formou, kde se sdělí hlavní linie a zaměření, neděláme zápisy.“* V případě, že chybí pevný mentorský program, není zcela jisté systematické naplňování mentorské podpory.

Shrnutí otázky č. 2:

Ředitelé středních škol se shodují v deseti případech na tom, že na jejich školách není vytvořen a využíván mentorský program. Jen na dvou školách je vytvořen a využíván.

Odpovědi na otázku č. 3: Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

Z výsledků šetření vyplývá, že ředitel vždy přidělí mentora – uvádějícího učitele. Tomu je předána odpovědnost za podporu při adaptaci nového učitele. Ředitel B uvádí: *„V naší praxi mentora nazýváme česky zavádějícím učitelem.“* Ředitelé A a B využívají jako zavádějící učitele předsedy předmětových komisí. Ředitel A uvádí: *„Ano, jedná se o zkušeného kolegu – pokud je to možné, tak je to předseda předmětové komise nebo kolega z kabinetu. Kolegové v kabinetech spadají do stejné předmětové komise.“* Podobně ředitel B uvádí: *„Zpravidla je „mentorem“ vedoucí předmětové komise nebo koordinátor EVVO, ICT atd.“* Na střední škole u ředitele I je vytvořena za účelem podpory začínajících učitelů nová funkce. *„Ano, zřídili jsme funkci učitele – metodika, který neformální mentoring provádí.“*

Shrnutí otázky č. 3:

Ředitelé středních škol se shodují, že na jejich školách je v procesu profesní adaptace učitelů vždy přidělen začínajícímu učiteli mentor, kterého na devíti školách nazývají podle dřívější terminologie zavádějící učitel. Podle jejich názorů je hlavně uplatňován u podpory

začínajících učitelů zkušený učitel s dlouholetou praxí, ve dvou případech předseda předmětové komise a v jednom případě je vytvořena funkce učitel – metodik.

Odpovědi na otázku č. 4: Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

Nejčtenější dobou mentorské podpory je období jednoho roku od nástupu začínajícího učitele na pracovní pozici učitele. Na tomto názoru se shoduje 8 ředitelů. Jeden ředitel umožňuje na své škole podporu pro začínajícího učitele po dobu 2 let. Tři ředitelé mají na délku podpory shodný názor v tom, že ji nelze přesně stanovit.

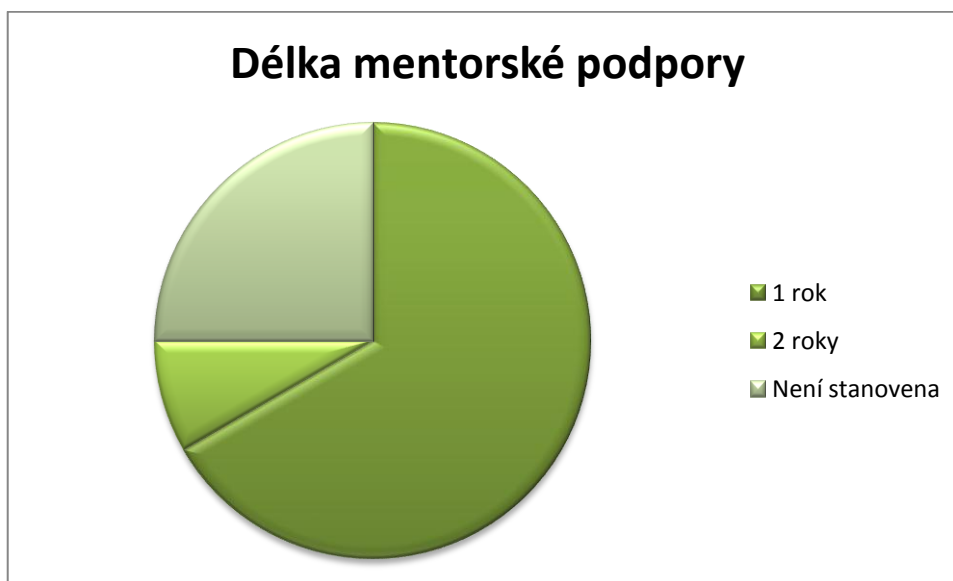
Odpověď ředitele C je následující: „*Není přesně stanovena, závisí především na požadavcích učitele, ze začátku působení je třeba věnovat více času nastavení pravidel.*“

Ředitel I má tento názor: „*Časový úsek není pevně stanoven, řídíme se potřebami začínajícího učitele a jeho výsledky.*“

Ředitel G rozvádí podrobněji názor takto: „*Časovou dotaci spolupráce nelze přesně uvést, vše záleží na vzájemné spolupráci, komunikaci, ochotě přijímat nové poznatky a také tyto poznatky předávat. Spolupráce je obvykle zahájena v přípravném týdnu, kdy mentor úzce spolupracuje s novým pedagogem, zde spolupráce probíhá delší časový úsek (1-2 hodiny denně), v dalším období probíhají vzájemné konzultace o přestávkách a po vyučování.*“

Tabulka č. 3: Délka mentorské podpory.

Délka mentorské podpory	Četnost	%
1 rok	8	66,5
2 roky	1	8,5
Není stanovena	3	25,0



Graf č. 2: Délka mentorské podpory

Shrnutí otázky č. 4:

Osm ředitelů středních škol se shoduje, že na jejich školách je v procesu profesní adaptace učitelů délka mentorské podpory 1 rok. Podle dalších tří ředitelů není délka podpory na jejich školách přesně stanovena a je stanovena podle konkrétní potřeby učitele a posouzení mentora. Jeden ředitel uvádí délku podpory na škole 2 roky.

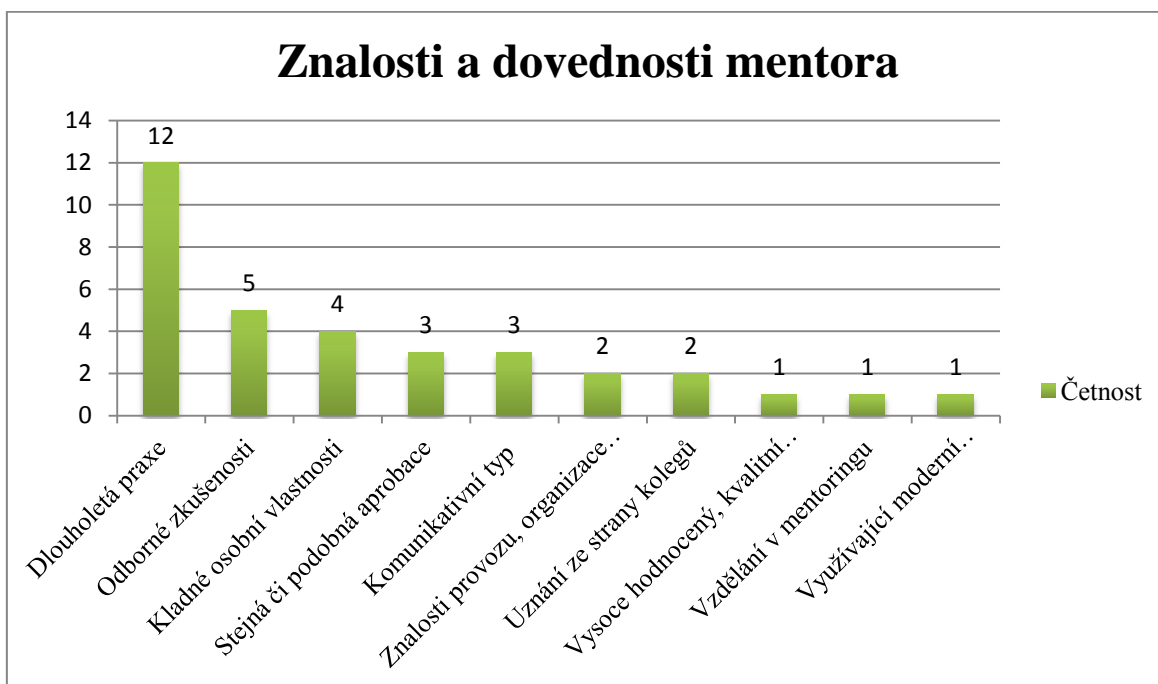
Odpovědi na otázku č. 5: Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

Ředitelé středních škol se všichni shodují na jedné společné kategorii a tou je dlouholetá praxe. Ředitel I uvádí: „*Jedná se jednoznačně o vynikajícího učitele s dlouhou praxí. Praxe je velmi důležitá, tam jsou nasbírány všechny možné zkušenosti. To nic nenahradí. Každý školní rok přinese něco nového, často i nepředvídatelného. Ať už je to v teorii nebo odborném výcviku.*“ Podle pěti ředitelů má i odborné zkušenosti. Ředitel H má tento názor: „*Má dlouholeté odborné a pedagogické zkušenosti, profesní znalosti, znalosti provozu organizace, včetně vztahů a specifik. Dále má schopnost předat informace. Zdravý selský rozum a kladné osobní vlastnosti.*“ Kladné osobní vlastnosti uvádí čtyři ředitelé. Ředitel I v této oblasti zmiňuje tento názor: „*Důležitá je také osobnostní vyzrálост.*“ Ředitel A považuje za samozřejmost, že mentor má stejnou nebo podobnou aprobaci jako začínající učitel. „*Má profesní znalosti a odbornost v rámci stejné nebo podobné aprobace, aby mohl dobře předávat všechny zkušenosti ve vyučovaném předmětu.*“ Na tomto názoru se shodují

ještě další dva ředitelé. Ředitel J uvádí, že mentor je komunikativní typ člověka: „*Mentor je dobrý odborník a má dlouhodobé pedagogické zkušenosti, je uznávaný kolegy, je komunikativní a také přístupný debatě.*“ Tento názor mají další dva ředitelé. S menší četností jsou již uváděny tyto kategorie: znalosti provozu, organizace a specifík školy, uznání ze strany kolegů, vysoce hodnocený, kvalitní učitel, vzdělání v mentoringu, využívající moderní vyučovací metody.

Tabulka č. 4: Znalosti a dovednosti mentora

Znalosti a dovednosti mentora	Četnost	%
Dlouholetá praxe	12	100,0
Odborné zkušenosti	5	41,5
Kladné osobní vlastnosti	4	33,2
Stejná či podobná aprobace	3	25,0
Komunikativní typ	3	25,0
Znalosti provozu, organizace a specifík školy	2	16,6
Uznání ze strany kolegů	2	16,6
Vysoce hodnocený, kvalitní učitel	1	8,3
Vzdělání v mentoringu	1	8,3
Využívající moderní vyučovací metody	1	8,3



Graf č. 3: Znalosti a dovednosti mentora

Shrnutí otázky č. 5:

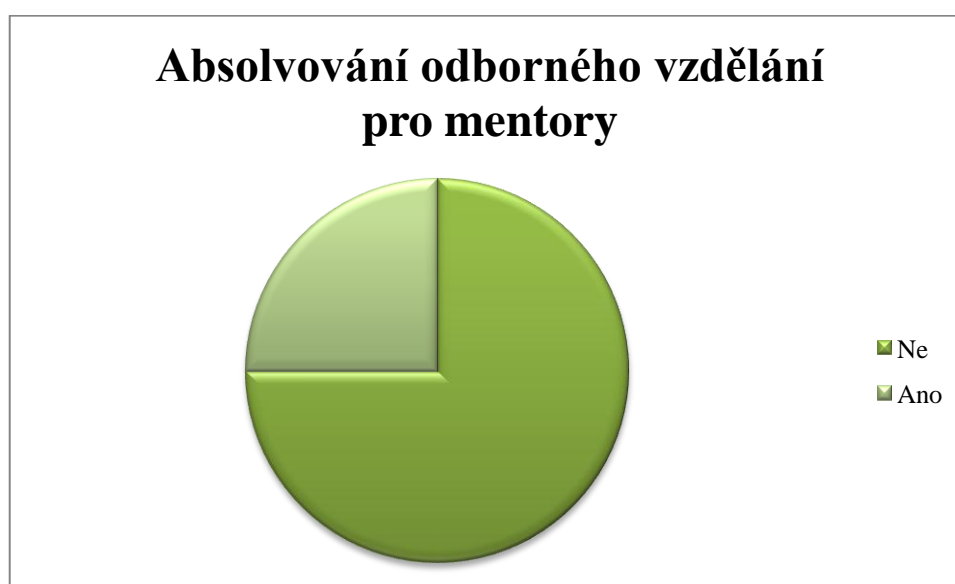
Nejčastější odpovědi ředitelů středních škol byly, že mentor má dlouholetou praxi, má odborné zkušenosti. U menšího počtu ředitelů je uvedeno, že mentor má ještě kladné osobní vlastnosti, stejnou nebo podobnou aprobaci jako začínající učitel a je komunikativní typ člověka. Několik ředitelů uvádí ještě tyto kategorie, ve kterých již není velká shoda. Znalosti provozu, organizace a specifik školy, uznání ze strany kolegů, vysoce hodnocený, kvalitní učitel, vzdělání v mentoringu, využívající moderní vyučovací metody.

Odpovědi na otázku č. 6: Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

Devět ředitelů středních škol se shoduje v tom, že na jejich školách mentor neabsolvoval odborné vzdělávání určené pro mentory. Ředitel B uvádí: „*Primárně ne, na toto opravdu nemáme kapacitu.*“ Podle dalších tří ředitelů mentor odborné školení absolvoval. Ředitel C odpovídá: „*Ano, využili jsme SVIAJAK Nymburk, který získal finanční prostředky z ESF. V rámci toho byli zdarma proškoleni učitelé odborného výcviku i teorie jako mentoři. Byla to pro nás dobrá příležitost.*“

Tabulka č. 5: Absolvování odborného vzdělání pro mentory

Absolvování odborného vzdělání pro mentory	Četnost	%
Ne	9	75,0
Ano	3	25,0



Graf č. 3: Absolvování odborného vzdělání pro mentory

Shrnutí otázky č. 6:

Devět ředitelů středních škol uvádí, že na jejich školách mentor odborné školení pro mentory neabsolvoval. Pouze tři ředitelé mají odborně proškolené mentory.

Odpovědi na otázku č. 7: Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

Jedná se o otevřenou otázku, kde je opět nutné jednotlivé odpovědi podrobněji analyzovat. Ředitelé středních škol se téměř všichni shodují na jedné společné kategorii a tou je zrychlení procesu adaptace učitele na prostředí školy. Ředitel K uvádí: „*Díky mentoringu probíhá kvalitní adaptace začínajícího učitele. Začínající učitel je upozorněn na důležité*

věci a tím dochází k vyvarování se chyb, které by mohl bez podpory mentora udělat. Také dochází ke snadnějšímu řešení složitých situací pomocí zkušenosti mentora, řekl bych, že dochází ke zrychlení procesu adaptace. Jinak by se asi začínající učitel přizpůsoboval a adaptoval déle a s možnými chybami a nedostatky, které by dělal.“ Podobný názor sdílí ředitel G: „Považuji mentoring ve škole za důležitou součást adaptace nového či začínajícího pedagoga na nové pracovní prostředí, kolektiv spolupracovníků, seznámení s pracovními metodami a způsoby výuky. V tomto vidím nejdůležitější roli mentoringu. Tento učitel se adaptuje rychleji, než kdyby byl bez podpory a s rizikem chyb, které by mohl z nevědomosti udělat.“ Stejný názor má i ředitel L: „Mentoring umožňuje učiteli lépe se seznámit s prostředím školy, kolegy, žáky (přístupy ke třídám, individuální přístup k problémovým žákům nebo žákům s SPU), zpracováváním dokumentace, přípravy a realizace hodin, pomáhá předcházet vzniku možných problémů a nesrovnalostí, případně je řešit. Začínající učitel se díky mentorovi lépe a rychleji adaptuje.“ Ředitel A: „Cílem a přínosem mentoringu je uvádění a adaptace, tedy pomoci paní učitelce adaptovat se na prostředí SŠ, aby se co nejdříve seznámila s rámcovým vzdělávacím programem, se školním vzdělávacím programem a mohla překonat těžkosti, které mohou v začátcích jejího působení nastat.“

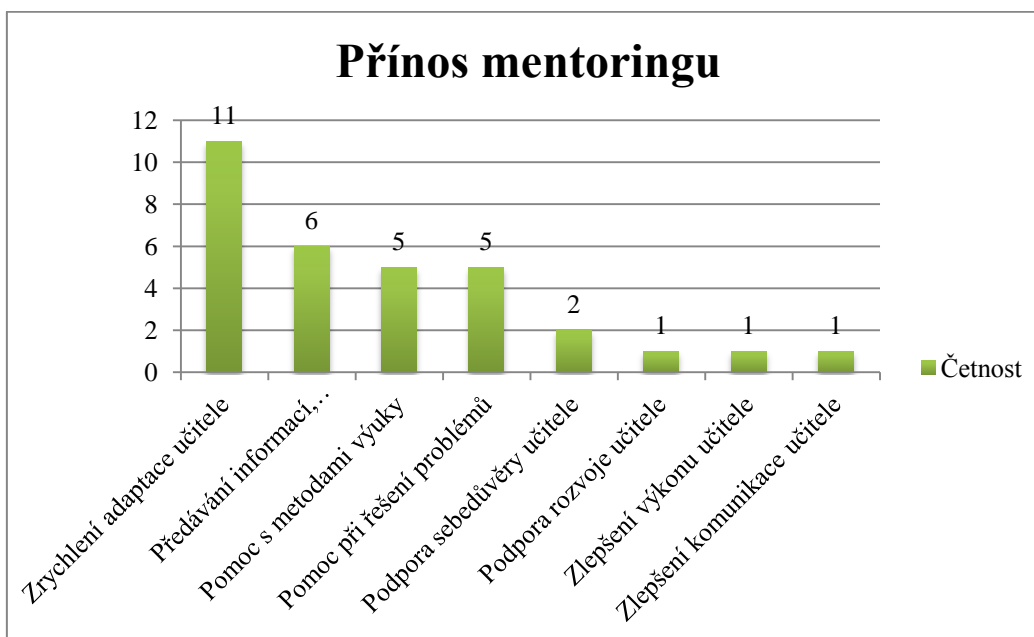
Velkým přínosem mentoringu je také předávání informací, zkušeností a dovedností. Šest ředitelů se na tom shoduje. Ředitel B má tento názor: „Mentoring pomáhá při adaptaci učitele nejvíce. Mentor předává informace, zkušenosti a praktické dovednosti. Když je třeba pomáhá odstraňovat nedostatky, ke kterým v důsledku nezkušenosti došlo.“ Ředitel J: „Napomáhá k rozvoji pedagogických kompetencí (to je pomoc s metodami ve výuce, přípravami na výuku, plány), profesních dovedností, k navázání oboustranného dialogu a k usnadnění adaptace.“ Další čtenou kategorií, která je velkým přínosem a kterou uvádí pět ředitelů je pomoc při řešení problémů. Ředitel F uvádí: „Přínos mentoringu je hlavně v adaptaci nového učitele, protože mu mentor pomáhá při výuce, veškeré školní agendě, tedy pomoci s administrativou. Také pomáhá a učí řešit problémy a nedostatky, které se vyskytnou. Cokoliv při výuce nebo v jednání s rodiči To se většinou nový učitel ve škole nenaučí. V praxi se objevují i pro ředitele často nepředvídatelné situace.“ Ředitelé A a D se shodují na podpoře sebedůvěry začínajícího učitele. Ředitel A. „Mentoring dodává začínajícímu učiteli sebedůvěru.“ Ředitel D: „Mentoring umožňuje rychlejší uvedení

nového začínajícího učitele do profese. S pomocí mentora se zlepší výkon učitele a je mu dodáno sebedůvěry do práce při vyučování i mezi kolegy.“ S menší četností jsou již uváděny tyto kategorie: podpora rozvoje učitele, zlepšení výkonu učitele, zlepšení komunikace učitele.

V tabulce jsou podle kategorií odpovědi seřazeny od nejčastější alternativy po méně častou. Pro větší přehlednost je zvoleno i grafické znázornění.

Tabulka č. 6: Přínos mentoringu v procesu adaptace

Přínos mentoringu	Četnost	%
Zrychlení adaptace učitele	11	91,3
Předávání informací, zkušeností a dovedností	6	50,0
Pomoc s metodami výuky	5	41,5
Pomoc při řešení problémů	5	41,5
Podpora sebedůvěry učitele	2	16,6
Podpora rozvoje učitele	1	8,3
Zlepšení výkonu učitele	1	8,3
Zlepšení komunikace učitele	1	8,3



Graf č. 5: Přínos mentoringu v procesu adaptace

Shrnutí otázky č. 7:

Nejčastější odpovědi ředitelů středních škol byly, že hlavním přínosem mentoringu v procesu profesní adaptace učitelů na středních školách je zrychlení adaptace začínajícího učitele. Dalším významným přínosem je předávání informací, zkušeností a dovedností, pomoc s metodami výuky, pomoc při řešení problémů, podpora sebedůvěry učitele. Několik ředitelů uvádí ještě tyto kategorie, ve kterých již není velká shoda. Podpora rozvoje učitele, zlepšení výkonu učitele a zlepšení komunikace učitele

Odpovědi na otázku č. 8: Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

Názory na další uplatnění mentoringu jsou velmi variabilní. V této otázce se odpovědi nejvíce různí. Zde projevují ředitelé každý svoji individualitu. Největší shoda je v uplatnění mentoringu při změně pozice zaměstnance. Zde se shodli tři ředitelé a to ředitelé E, G a K. Ředitel E: „*Mentoring je uplatňován u pracovníků, vracejících se po delší době na naši školu. Například po mateřské dovolené. Dále u pracovníků, kteří budou měnit pracovní zařazení. Tam je také třeba jim předat zkušenosti a seznámit je s novými povinnostmi a pracemi. Pak jsou rychleji zapracováni a mohou podat výkon už jako zkušení zaměstnanci.*“ Ředitel G: „*Uplatňujeme podporu mentoringem u zaměstnanců při*

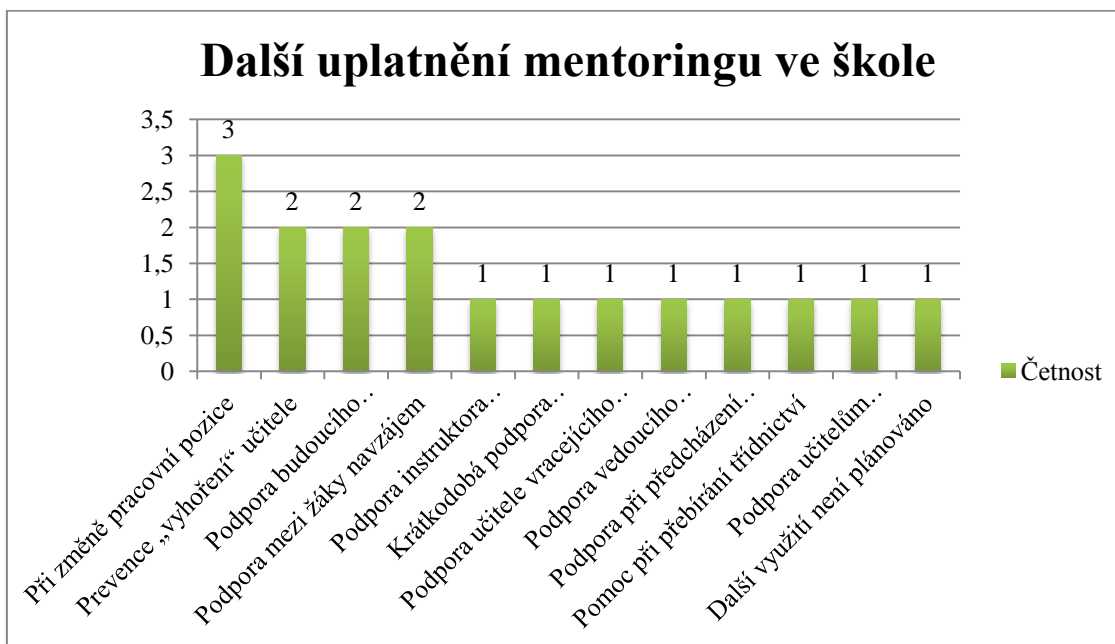
změně pracovního zařazení. Také jim musí někdo pomoci v začátku a poradit jim, nejen začínajícím učitelům.“ Ředitel K: „Obsazení libovolné jiné pozice probíhá stejně – například je učiteli svěřena organizace zahraniční exkurze. Jede nejprve jako účastník, exkurzi vede někdo jiný zkušený, později jede jako druhý ze dvou, kdy vede někdo jiný zkušený, potřetí již vede sám a jiný zkušený jede na pozici druhého učitele a kontroluje řízení akce. Stejně tak je uplatňován mentoring při přebírání třídnictví. Dále je uplatňován při změně pracovního zařazení, kdy je zaměstnanec převeden na jinou pozici a poskytuje se mu podpora.“ Další ředitelé uvádí tato uplatnění mentoringu. Zde už se názory velmi liší. Ředitel B: „Hlavně u instruktorů odborného výcviku, kteří jsou externisté a pracují přímo ve firmách, kam dochází žáci na praxe. Zde pak sdílí informace kmenový mistr směrem k instruktorům. Dále u klasických mistrů OV. Já osobně mentoruji i začínající ředitele škol, kteří studují školský management.“ Ředitel A: „Mentor může pomoci například při krátkodobé adaptaci zahraničních pedagogů, kteří navštíví školu v rámci programu Erasmus. Tam je třeba co nejdříve je adaptovat. Musí se předat mnoho informací a zkušeností za krátkou dobu. Vyžaduje to od mentora velkou přípravu a pak hodně úsilí a času.“ Ředitel C: „Zajímavé by bylo uplatnění mentoringu mezi žáky navzájem. To znamená, aby zkušenější, schopnější, chytřejší žák působil jako mentor vzhledem ke svým spolužákům v rámci určité předem definované skupiny, kolektivu.“ Ředitel D: „Mým názorem na další uplatnění je mentoring pro žáky (tedy jak se učit) a dále mentoring pro budoucí vedoucí pracovníky. Ti samozřejmě potřebují podporu, pomoc a rady, neboť ředitelská agenda je velmi široká, a pokud je jejich předchozí pozicí pozice učitele nebo zástupce ředitele, tak jim v ředitelské pozici přibývají další oblasti zodpovědnosti, které neznají a jsou nové.“ Následující dva ředitelé F a J se shodují v pomoci při vyhoření učitelů. Ředitel F: „Pomoc při „vyhoření“ kohokoliv ve sboru. Takové nebezpečí hrozí každému učiteli, a proto je třeba být na to připraven. Mentoring je tady moc velká pomoc i pro učitele, který není nováček.“ Ředitel J: „Mentoring se uplatní i ve vztahu ke zkušenějším kolegům, například při hrozbě „vyhoření“. Pomůže uvědomit si cíle, upravit jednání směrem k osobnímu rozvoji, vystihnout podstatné problémy, stanovit si priority, rozvíjet schopnost sebereflexe a tak se ponaučit ze zkušeností.“ Ředitel H: „Spíše bych viděl uplatnění mentoringu pro učitele odborných předmětů ve spolupráci s firmami. Mentory by byli pracovníci firem. Tedy podpora učitelům odborných předmětů od mentorů

z firem.“ Ředitel L: „Může se uplatnit při předcházení případně řešení nastalých problémů: ředitel – učitelé nebo učitelé navzájem mezi sebou. V tomto případě je to také velká pomoc a podpora.“ Ředitel I: „Současný stav zatím vyhovuje, neplánuji další využití mentoringu.“

Tabulka č. 7: Další uplatnění mentoringu ve škole

Další uplatnění mentoringu	Četnost	%
Při změně pracovní pozice	3	25,0
Prevence „vyhoření“ učitele	2	16,6
Podpora budoucího vedoucího zaměstnance	2	16,6
Podpora mezi žáky navzájem	2	16,6
Podpora instruktora odborného výcviku	1	8,3
Krátkodobá podpora zahraničního učitele	1	8,3
Podpora učitele vracejícího se po delší době	1	8,3
Podpora vedoucího zahraniční exkurze	1	8,3
Podpora při předcházení problémů	1	8,3
Pomoc při přebírání třídnictví	1	8,3
Podpora učitelům odborných předmětů od	1	8,3

mentorů z firem		
Další využití není plánováno	1	8,3



Graf č. 6: Další uplatnění mentoringu ve škole

Shrnutí otázky č. 8:

Pouze u ředitelů ze tří škol je shoda v dalším uplatnění mentoringu na školách. A sice v uplatnění mentoringu při změně pozice zaměstnance. Ještě ve třech kategoriích se shodnou vždy ředitelé na dvou školách, a sice u prevence „vyhoření“ učitele, podpory budoucího vedoucího zaměstnance a podpory mezi žáky navzájem. Ostatní odpovědi se velmi liší a zde ředitelé projevují svoji individualitu. Přehled je v tabulce viz výše. Některé názory jsou podnětné a zároveň k zamyšlení pro další využití mentoringu na školách.

Odpovědi na otázku č. 9: Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

Jedná se o otevřenou otázku, kde je následně nutné jednotlivé odpovědi analyzovat. Tím, že otázka je otevřená, tak odpovědi od jednotlivých ředitelů jsou velmi variabilní z pohledu četnosti výskytu různých způsobů spolupráce v odpovědích. Téměř všichni dotazovaní ředitelé uvádí, že na školách jsou nejvíce v procesu spolupráce mentora se začínajícím

učitelem uplatňovány hospitace a následné rozborů hospítovaných hodin. Mentoři tak mají možnost sledovat, jak učitelé v hodinách se žáky pracují, jaké jsou jejich postoje k žákům a vzájemné reakce mezi učiteli a žáky. Ředitel A: *„Po celou dobu probíhá osobní setkání s vedením školy, intenzivní komunikace mezi pedagogy (nový a stávající), hospitační návštěvy ve výuce, rozborů hodin a neformální setkávání.“* Ředitel B: *„Více méně s ním konzultuje, podpora probíhá podle potřeby. Zavádějící učitel - mentor spolu s komisí hospítuje hodiny začínajících učitelů a pak se zúčastní rozboru hodiny, což pomůže odstranit mnoho nedostatků. Hlavně didaktika – přiměřenost probíraného učiva, reakce v krizových situacích, hodnocení žáků, struktura přípravy na hodiny, několikrát doprovází do hodin. Potom následuje rozbor hodiny s podrobným vysvětlením, co se podařilo v hodině a co se musí napravit. Zaškolí jej ve vedení dokumentace, práce se školním systémem, jak psát výukové plány.“* Více než polovina dotázaných ředitelů se shoduje na podpoře při vedení dokumentace. Z rozhovoru s ředitelem C: *„Na začátku působení je třeba věnovat více času nastavení pravidel. Pak dochází k pomoci při všech povinných pracích. Je poskytnuta pomoc s vedením veškeré dokumentace, jsou poskytovány konzultace začínajícímu pedagogovi a dále jsou vykonány hospitace do hodin začínajícího učitele. U každé hodiny je proveden rozbor té hodiny, aby bylo možné doporučit eventuálně něco dalšího.“* Ředitel D: *„Na začátku roku, po přidělení mentora, se nastaví pravidla pro celý proces. Průběžně probíhají rozhovory se začínajícím učitelem, pomáhá se mu s vedením dokumentace a nejvíce se provádí hospitace v jeho hodinách. Po každé hodině se vše rozebírá a poskytují se rady, jak dále ve vyučování pokračovat.“* Ředitel E: *„Pomáhá se s vedením dokumentace, probíhají osobní konzultace a hlavně probíhají hospitace v hodinách začínajícího učitele. Po hospitaci jsou udělané rozborů hodin, poskytuje se zpětná vazba učiteli a pomáhá se s vedením hodin.“* Ředitel G: *„Zkušený zavádějící pedagog po dobu několika týdnů, většinou 1-2 měsíce nového pedagoga sleduje, vysvětluje problémy, hodnotí, upozorní na nedostatky, ukazuje správný způsob vedení pedagogické dokumentace, na poradě úseku se dané období zhodnotí a poukáže se na slabé a silnější stránky začínajícího pedagoga.“* Ředitel L uvádí ještě další způsoby, jak je uplatňována spolupráce mentora se začínajícím učitelem: *„Jsou uskutečňována osobní setkávání, rozhovory, následky hodin, následný rozbor a doporučení, zhlédnutí hodin mentora, rozborů, jednání s třídními učiteli, případně rodiči, rady při vedení dokumentace,*

zpětná vazba, sebereflexe. Vše napomáhá, aby se začínající učitel co nejvíce zadaptoval, zaučil a byl co nejdříve rovnocenný svým kolegům.“

Následující tabulka nám tedy ukazuje, že průběh procesu probíhá na školách odlišně.

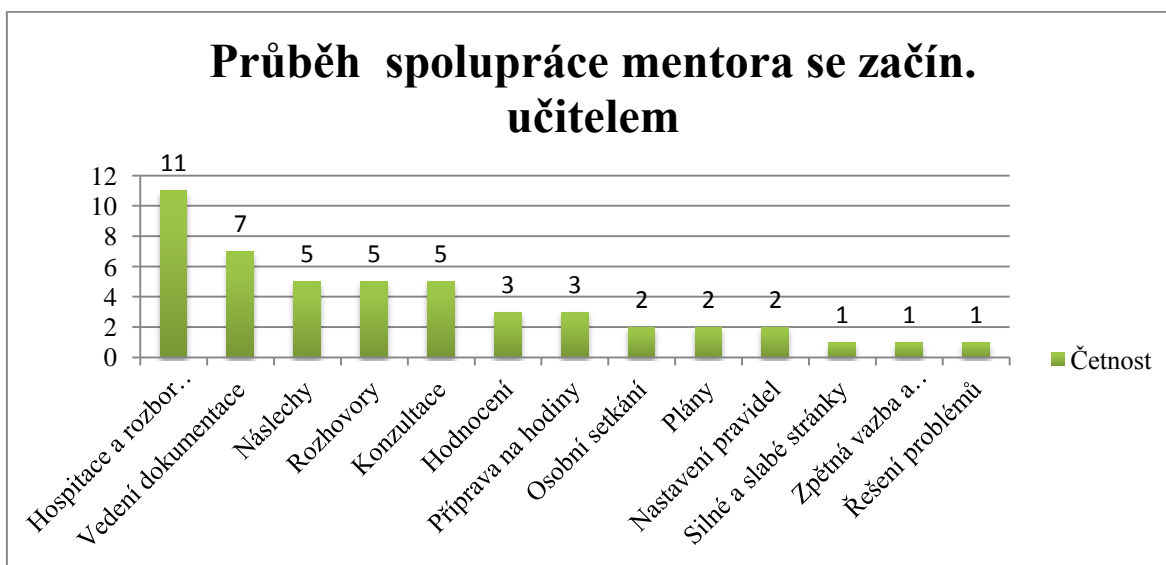
Tabulka č. 8: Průběh spolupráce mentora se začínajícím učitelem – jednotliví ředitelé

Průběh spolupráce	Ř. A	Ř. B	Ř. C	Ř. D	Ř. E	Ř. F	Ř. G	Ř. H	Ř. I	Ř. J	Ř. K	Ř. L
Hospitace a rozbor hodin	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Vedení dokumentace		x	x	x		x	x	x				x
Náslechy		x				x			x		x	x
Rozhovory				x				x	x	x		x
Konzultace		x	x		x			x			x	
Hodnocení		x					x				x	
Příprava na hodiny		x			x						x	
Osobní setkání	x											x
Plány		x									x	
Nastavení pravidel			x	x								
Silné a slabé stránky							x					
Zpětná vazba a sebereflexe												x
Řešení problémů									x			

Ve shrnující tabulce jsou podle kategorií odpovědi seřazeny od nejčastější alternativy po méně častou. Pro větší přehlednost je zvoleno i grafické znázornění.

Tabulka č. 9: Průběh spolupráce mentora se začínajícím učitelem

Průběh spolupráce	Četnost	%
Hospitace a rozbor hodin	11	91,3
Vedení dokumentace	7	58,1
Náslechy	5	41,5
Rozhovory	5	41,5
Konzultace	5	41,5
Hodnocení	3	25,0
Příprava na hodiny	3	25,0
Osobní setkání	2	16,6
Plány	2	16,6
Nastavení pravidel	2	16,6
Silné a slabé stránky	1	8,3
Zpětná vazba a sebereflexe	1	8,3
Řešení problémů	1	8,3



Graf č. 7: Průběh spolupráce mentora se začínajícím učitelem

Shrnutí otázky č. 9:

Ředitelé středních škol v procesu profesní adaptace učitelů uvádí velmi variabilní způsoby spolupráce mentora a začínajícího učitele. Podle jejich názorů je nejvíce uplatňována spolupráce formou hospitací s rozboru hodin. Další nejvíce uplatňovanou podporou je vedení dokumentace. Poté následuje náslechy, rozhovory a konzultace. A s menší četností jsou uváděny hodnocení, příprava na hodinu, osobní setkání, plány, nastavení pravidel, silné a slabé stránky, zpětná vazba a sebereflexe a řešení problémů.

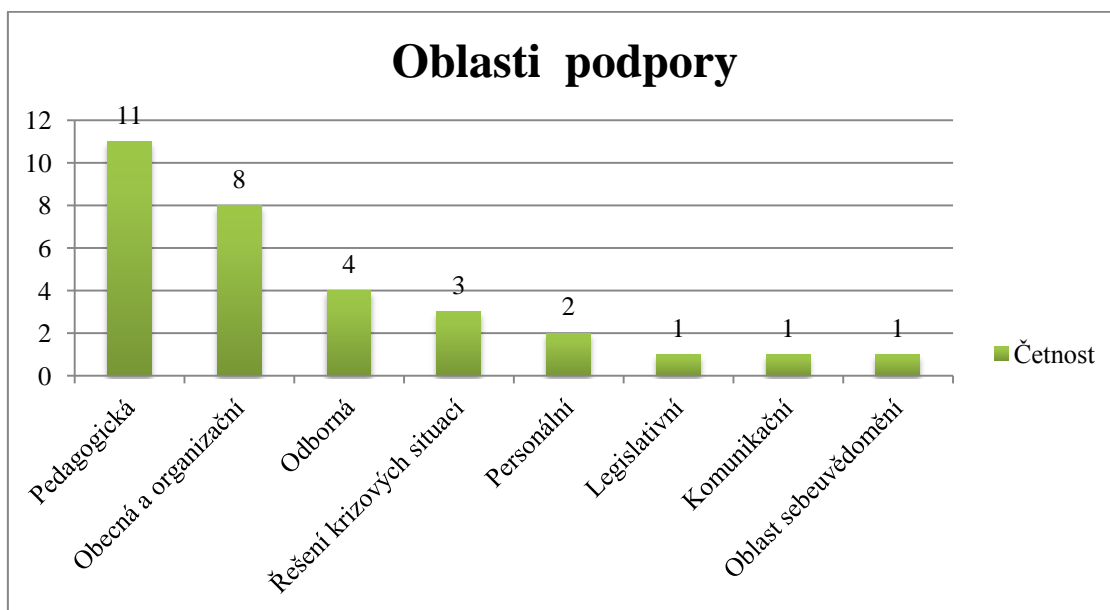
Odpovědi na otázku č. 10: V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

Podle ředitele A je důležité, aby zkušený mentor zaškolil začínajícího učitele hlavně v oblasti pedagogické, obecné a organizační a personální. Na prvních dvou oblastech se shoduje nadpoloviční většina dotazovaných ředitelů. Ředitel A: „Mentor pomáhá učiteli orientovat se v oblasti – obecné, to je orientace v budově školy, znát učebny, kabinety, kanceláře školy. Dále v oblasti personální, kam patří i seznámení s kolegy, poznání provozních pracovníků a zároveň i pozic, na kterých jednotliví pracovníci pracují. A samozřejmě v důležité oblasti pedagogické, kde je administrativa, dále výchovně-vzdělávací oblast a oblast podpory pedagoga, což znamená knihovna, internet, přístupová hesla, literatura, čipy, a další.“ Ředitel E: „Mentor podporuje začínajícího učitele v oblasti odborné, organizační a administrativní, a hlavně v oblasti pedagogické. To je

základ pro začínajícího učitele, umět kvalitně a profesionálně vzdělávat žáky. Ono je něco jiného teoreticky se to naučit ve škole a potom v praxi to používat. “ Prvořadě považuje ředitel G seznámit s oblastí pedagogickou, kde konkretizuje ještě jednotlivé záležitosti v této oblasti. „Mentori podporují rozvoj učitelů zejména v komunikativní činnosti, v oblasti třídnictví a vedení pedagogické dokumentace, dále v oblasti řešení problémů žáků ve spolupráci s rodiči, v přizpůsobení výuky žákům s jednotlivými druhy postižení. Adaptace probíhá v oblasti třídnictví, vedení povinné dokumentace, v oblasti výchovy a vzdělávání žáků, seznámení se způsoby řešení konfliktů, každý žák je individualita se svými problémy (postižením), způsoby práce s jednotlivci, skladba vyučovací hodiny. “ Ředitel J dává více důraz na oblast osobnosti učitele, což je méně početné v odpovědích ostatních ředitelů: „Podpora mentora by měla být v rozvoji sebeuvědomění, plánování cílů, osobním rozvoji. Bez takové podpory se učitel nemusí v profesním ani osobním rozvoji posunout. Jak víme, je třeba stále na sobě pracovat, obzvlášť v dnešní hektické době. “ Tak jak uvádějí předešlé ředitelky, tak i ředitel L vidí za důležité seznámení s pedagogickou oblastí, organizační a oblastí řešení krizových situací: „Mentoring podporuje učitele v seznámení s prostředím školy, kolegy, vedením dokumentace, přípravy a realizace hodin, pomáhá předcházet vzniku možných problémů a nesrovnalostí, případně je řešit. “

Tabulka č. 10: Oblasti podpory začínajícího učitele.

Oblasti podpory	Četnost	%
Pedagogická	11	91,3
Obecná a organizační	8	66,4
Odborná	4	33,2
Řešení krizových situací	3	25,0
Personální	2	16,6
Legislativní	1	8,3
Komunikační	1	8,3
Oblast sebeuvědomění	1	8,3



Graf č. 8: Oblasti podpory začínajícího učitele

Shrnutí otázky č. 10

Ředitelé středních škol v procesu profesní adaptace učitelů uvádí jako hlavní oblast podpory pedagogickou oblast, zde se shoduje 11 ředitelů z dotazovaných 12. Další nejvíce podporovanou oblastí je oblast obecná a organizační, zde se shodují názory 8 ředitelů. Tyto dvě kategorie uvádí více, než polovina dotazovaných ředitelů. Pak následuje oblast odborná, oblast řešení krizových situací a personální oblast. A s menší četností jsou uváděny legislativní oblast, komunikační oblast a oblast sebeuvědomění. Oblasti podpory se tedy na školách liší.

Odpovědi na otázku č. 11: Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

V používání strategií na školách je podle ředitelů nejvíce uplatněn rozhovor, informování a pozorování. V následujících citacích jsou uvedeny nejčastější odpovědi. Ředitel A: „Nejvíce mentor používá pozorování a rozhovor. Při rozhovoru mentor dává informace o škole, o výuce, o projektech a další. Dále pak jsou využívány hospitace a při nich pozorování v rámci hospitace. Po vyučování si pak na neformálních schůzkách mentor a učitel také nezávazně povídají. I to je určitě přínosné pro zaučení a adaptaci.“ Ředitel B: „Více méně s ním spolupracuje a konzultuje v rozhovorech vše, podpora probíhá dle potřeby. Co potřebuje začínající učitel vědět, je o tom informován a vše je mu vysvětleno.“

Je to na bázi „Jak bys řešil to nebo ono“. V této oblasti využíváme také (sekundárně) to, že jsme fakultní cvičná škola a začínající učitele konfrontujeme s vyhodnocováním studentské hodiny. Začínající učitel spolu s komisí hospituje hodiny studentů a pak se zúčastní rozboru hodiny, což pomůže odstranit mnoho nedostatků.“ Ředitel L: „Mentor používá náslechy, to je vlastně pozorování, dále zpětnou vazbu, kdy vlastně poskytuje zrcadlo začínajícímu učiteli, jak pracuje, dále rozhovory k potřebným tématům, a spolupráci ve všech oblastech, které se objeví jako nutné a důležité pro výkon učitele.“ Ředitel F: „Mentor používá nejvíce rozhovory se začínajícím učitelem, dává mu při nich zpětnou vazbu. Jinak ho také informuje o všech důležitých oblastech, které už jsem jmenoval dříve. Je to ta výuka, školní agenda i další činnosti.“ Ředitel J: „Mentor je spolupracovník, začínajícího učitele informuje o všem důležitém, dělá rozhovory s učitelem o přestávkách a po vyučování, vysvětluje a zároveň pozoruje práci učitele. Zkrátka poskytuje učiteli všechno podle potřeby a aktuálního stavu. Před pedagogickými radami, před třídními schůzkami, před příchodem inspekce a další.“ Frekvence výskytů jednotlivých strategií, které jsou na školách používány, jsou znázorněny četností a dále ještě v %.

Tabulka č. 11: Strategie využívané mentorem.

Využívané strategie	Četnost	%
Rozhovor	12	100,0
Informování	9	75,0
Pozorování	8	66,4
Spolupráce	5	41,5
Poskytování zpětné vazby	5	41,5
Vysvětlování	3	25,0
Nezávazné povídání	1	8,3



Graf č. 9: Strategie využívané mentorem

Shrnutí otázky č. 11:

Ředitelé středních škol se shodují, že na jejich školách jsou v procesu profesní adaptace učitelů nejvíce používány strategie - rozhovory, informování a pozorování. Na těchto strategiích se shodne nadpoloviční většina ředitelů. Zároveň tato skutečnost koreluje i s odpověďmi většiny ředitelů na otázku jak probíhá spolupráce mentora a začínajícího učitele, kdy je nejvíce uplatňována spolupráce formou hospitací s rozbory hodin. S menší četností jsou používány strategie – spolupráce, poskytování zpětné vazby, vysvětlování a nezávazné povídání.

Vytvoření schémat znázorňujících výsledky výzkumu

Pro lepší orientaci v závěru výzkumu byla vytvořena dvě schémata, která odpovídají na hlavní výzkumné otázky: Jak funguje proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách? První schéma č. 3 obsahuje shrnutí názorů ředitelů na fungování procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách. Vidíme zde osm základních kategorií, které analyzují fungování mentoringu podle názorů ředitelů. Pod každou kategorií jsou nejčastější odpovědi ředitelů středních škol na danou kategorii. Mentoring je v procesu adaptace začínajících učitelů uplatňován, mentorský program není ve většině škol zpracován, začínajícímu učiteli je přidělen mentor, který

nemá odborné vzdělání pro mentory, má vždy dlouholetou praxi a odborné zkušenosti. Jako hlavní přínos mentoringu je uvedeno zrychlení adaptace učitele a předávání informací, zkušeností a dovedností. Další uplatnění mentoringu je využíváno hlavně při změně pozice zaměstnance.

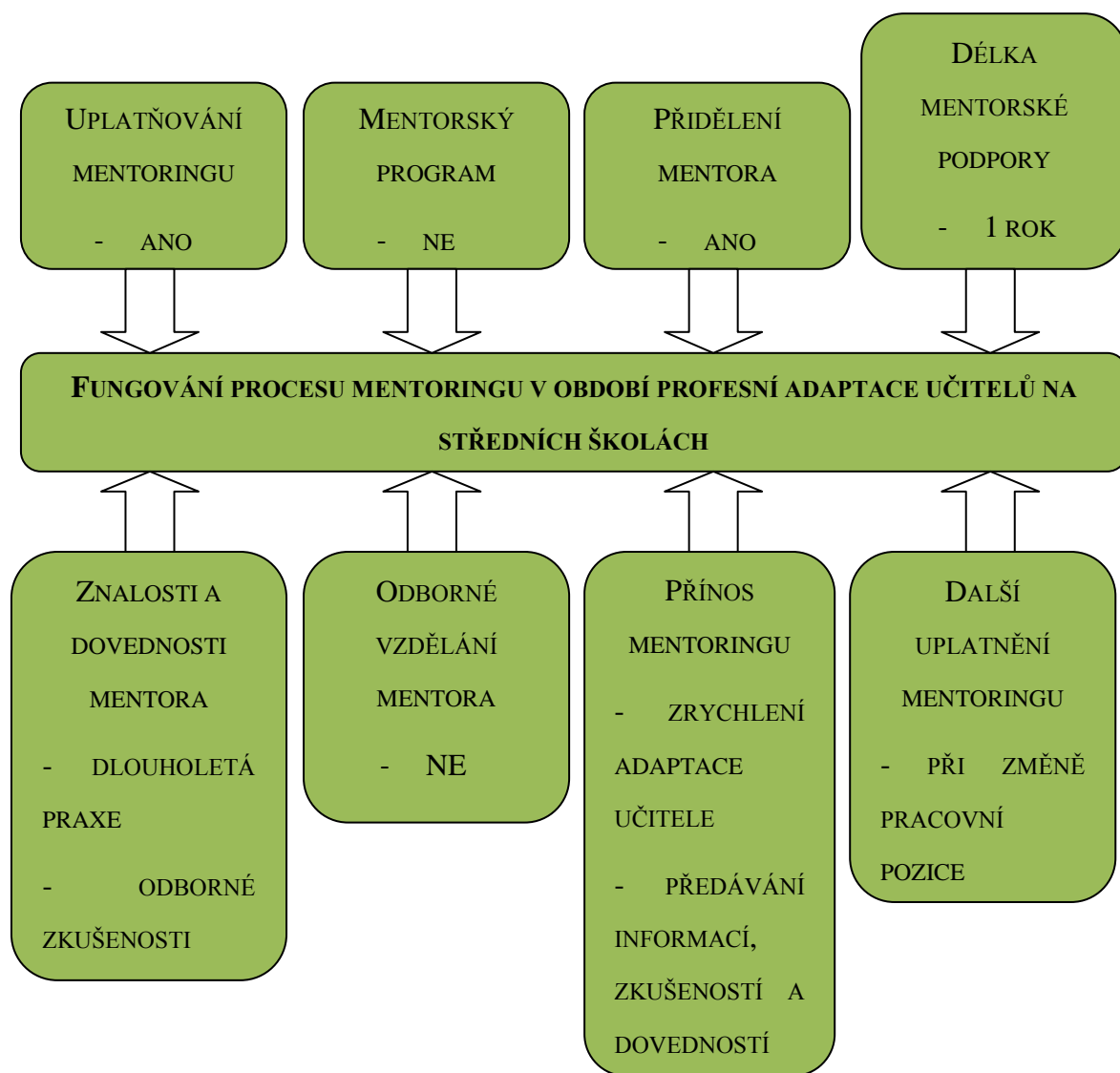


Schéma č. 3: Fungování procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách

Druhé schéma č. 4 obsahuje shrnutí názorů ředitelů středních škol na druhou hlavní výzkumnou otázku jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány. U každé kategorie jsou

vytyčeny nejčastější odpovědi ředitelů škol. V průběhu procesu mentoringu jsou nejvíce uplatňovány hospitace s rozborů hodin a podpora při vedení dokumentace. Nejvíce podporované oblasti jsou pedagogická a obecná a organizační. Mentor využívá nejvíce strategie rozhovoru, informování a pozorování.

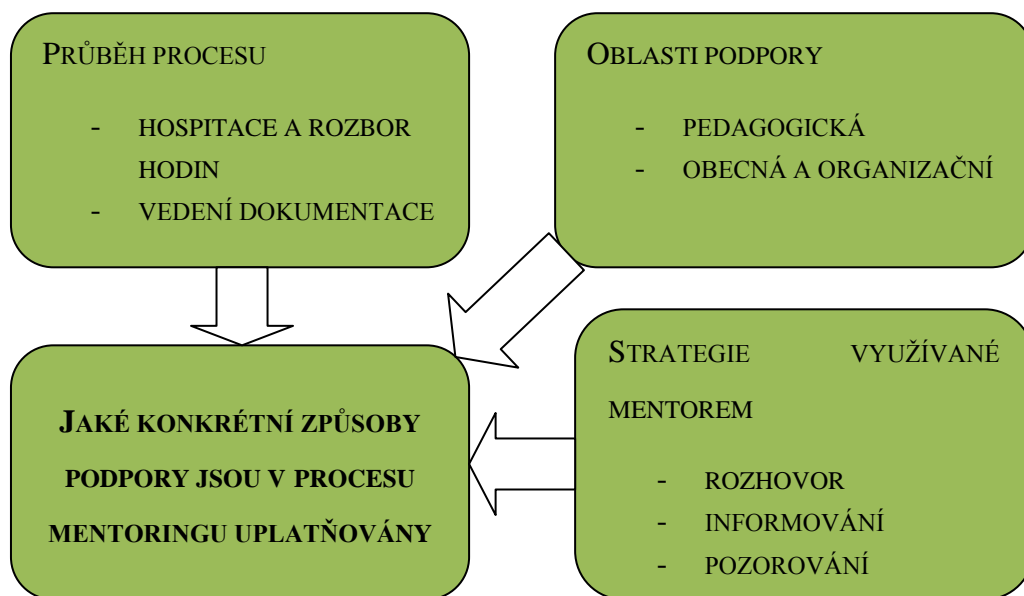


Schéma č. 4: Jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány

4.4 Shrnutí empirické části

Na základě analýzy dat můžeme odpovědět na hlavní výzkumné otázky. Jak funguje proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách? Bylo zjištěno, že mentoring v procesu profesní adaptace učitelů je uplatňován na všech středních školách, jejichž ředitelé byli dotazováni. Na všech těchto školách je přidělen začínajícímu učiteli mentor. Délka mentorské podpory je u převážné většiny ředitelů stanovena na 1 rok. Několik ředitelů uvádí, že délka není stanovena, jeden ředitel uvádí délku podpory 2 roky. Délka mentorské podpory tedy záleží na rozhodnutí ředitele školy. Průcha (2009, s. 419) uvádí, že vymezit přesněji profesní etapu začínajícího učitele není vzhledem k individuálním dispozicím a k různému stupni rozvinutí učitelských kompetencí u

nastupujících učitelů možné. Mentorský program je uplatňován pouze na dvou školách, ostatní ředitelé mentorský program nemají vytvořen. Toto poukazuje na fakt, že mentoring jako proces není na školách ještě formálně plně organizován. Lazarová (2010, s. 66) uvádí, že v zájmu efektivního mentoringu nelze podcenit promyšlenou organizační podporu v podobě uceleného a dobře nastaveného programu. V tomto je tedy ještě na školách rezerva v procesu adaptace začínajících učitelů. Dále bylo zjištěno, že mentor na většině dotazovaných škol neabsolvoval odborné vzdělání pro mentory. Pouze tři ředitelé mají odborně proškolené mentory. V této kategorii je opět rezerva, která by měla být odstraněna, aby mohl být proces mentoringu kvalitně uplatňován. Domnívám se, že v těchto dvou kategoriích tví úskalí, které by mělo být v zavádění mentoringu do školství vyřešeno. Mentoring tak totiž s největší pravděpodobností nemusí vést k takovým efektům, které by mohl přinést.

Nejčastější znalosti a dovednosti mentora na dotazovaných školách jsou tyto: dlouholetá praxe, odborné zkušenosti. Několik ředitelů uvádí ještě další, méně četné, kategorie. Podle Vetešky (2013, s. 81) je mentorem zkušenější spolupracovník, který je dostatečně kompetentní radit a pomáhat svým méně zkušeným kolegům. Hrubá (2015, s. 4) uvádí, že mentor je přidělený vyškolený kvalitní odborník, dostatečně znalý terénu a prostředí konkrétní školy, pracující s pedagogickými pracovníky dlouhodobě. Zde je shoda skutečného stavu na dotazovaných školách s poznatky uváděnými v literatuře. Podle názorů ředitelů je hlavním přínosem mentoringu v procesu profesní adaptace učitelů na středních školách je zrychlení adaptace začínajícího učitele. Dalším významným přínosem je předávání informací, zkušeností a dovedností. Několik ředitelů uvádí ještě další méně četné kategorie. Přínosy mentoringu pro podporované učitele byly podrobně diskutovány. Jsou velmi blízké obecněji udávaným přínosům v odborné literatuře. Přínosy mentoringu pro svěřence jsou podle Petrášové, Štěpánka, Prausové (2012, s. 34-35) následující. Mentor může pomoci získat hodnotnou radu, rozvíjet znalosti a dovednosti, zlepšovat komunikační dovednosti, učit se novým pohledům, vytvořit si síť kontaktů a podpořit kariéru. V rozhovorech bylo zároveň diskutováno další uplatnění mentoringu ve školách. Tady se názory ředitelů lišili. Pouze u ředitelů na třech školách je shoda v dalším uplatnění mentoringu na školách. A sice v uplatnění mentoringu při změně pozice zaměstnance. To zmiňují i autoři Petrášová, Štěpánek, Prausová (2014, s. 74). V tomto zdroji uvádí, že

mentoring lze využít i v případech, kdy se připravujeme na posun v kariéře, na nové pozice. Ostatní odpovědi se velmi liší a zde ředitelé projevují svoji individualitu.

A jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány. Bylo totiž zjištěno, že ředitelé uvádí velmi variabilní způsoby spolupráce mentora a začínajícího učitele. Podle jejich názorů je nejvíce uplatňována spolupráce formou hospitací s rozbory hodin. Další nejvíce uplatňovanou podporou je vedení dokumentace. A s menší četností jsou uváděny ještě další. Jako hlavní oblasti podpory uvádí ředitelé pedagogickou oblast a oblast obecnou a organizační, zde se shodují názory ředitelů nejvíce a uvádí je více, než polovina dotazovaných ředitelů. A následují ještě některé oblasti s menší četností. Lazarová (2010, s. 61) uvádí, že jde o pomoc v širokém rámci zejména v emočních, vzdělávacích a výchovných záležitostech. Ředitelé středních škol se shodují, že na jejich školách jsou v procesu profesní adaptace učitelů. Nejvíce používané strategie v mentoringu jsou rozhovory, informování a pozorování. Na těchto strategiích se shodne nadpoloviční většina ředitelů. S menší četností jsou používány ještě další strategie.

Závěrem je možné říct, že je důležité přistupovat k procesu zavádění mentoringu do školního prostředí jako ke komplexnímu procesu vyžadujícímu souhru všech faktorů, které mohou ovlivnit jeho úspěšnou implementaci a další rozvoj.

5 Závěr

Tato diplomová práce se zabývá procesem mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách. Zaměřuje se současnou problematiku českého školství, zejména na oblast využívání mentoringu v období profesní adaptace učitelů. V teoretické části jsou popsána shrnutí dosavadních poznatků a vymezení základních pojmů v oblasti adaptace zaměstnanců se zaměřením na adaptaci začínajících učitelů. Na takto zpracovanou kapitulu navazuje ústřední kapitola, která vymezuje hlavní pojem mentoring a pojmy s ním související. Od obecného vysvětlení pojmu je poté vysvětlen pojem hlavně v souvislosti s využíváním v procesu profesní adaptace učitelů. Dále jsou vysvětlovány pojmy mentor, mentorský vztah, role mentora, formy mentoringu. Protože je mentoring dlouhodobý proces, který se vyvíjí, jsou charakterizovány jednotlivé fáze mentoringu. Jsou popsány strategie, rizika, cíle a přínosy mentoringu. V poslední kapitole je vyzdvihnut význam mentoringu nejen pro začínající učitele, ale i v dalších případech personálních změn. Součástí teoretické části práce je zmíněno i zavádění mentoringu v souvislosti s opatřeními stanovenými v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020.

Základním cílem této práce je na základě literární rešerše dostupné literatury a výsledků výzkumného šetření popsat a analyzovat proces mentoringu v období profesní adaptace učitelů středních škol. V empirické části práce je provedeno kvantitativní výzkumné šetření metodou polostrukturovaného rozhovoru s řediteli středních škol od stejného zřizovatele.

Na základě analýzy dat byly zodpovězeny hlavní výzkumné otázky. Bylo zjištěno, že mentoring v procesu profesní adaptace učitelů je uplatňován na všech středních školách, jejichž ředitelé byli dotazováni. Na všech těchto školách je přidělen začínajícímu učiteli mentor. Délka mentorské podpory je u převážné většiny ředitelů stanovena na 1 rok. Několik ředitelů uvádí, že délka není stanovena, jeden ředitel uvádí délku podpory 2 roky. Mentorský program je uplatňován pouze na dvou školách, ostatní ředitelé mentorský program na svých školách nemají vytvořen. Dále bylo zjištěno, že mentor na většině dotazovaných škol neabsolvoval odborné vzdělání pro mentory. Pouze na třech školách mají ředitelé odborně proškolené mentory.

Nejčastější znalosti a dovednosti mentora na dotazovaných školách jsou tyto: dlouholetá praxe a odborné znalosti. Podle názorů ředitelů je hlavním přínosem mentoringu v procesu profesní adaptace učitelů na středních školách je zrychlení adaptace začínajícího učitele. Dalším významným přínosem je předávání informací, zkušeností a dovedností. Několik ředitelů uvádí ještě další méně čítné kategorie. V rozhovorech bylo zároveň diskutováno další uplatnění mentoringu ve školách. Tady se názory ředitelů lišili. Pouze u tří ředitelů je shoda v dalším uplatnění mentoringu na školách. A sice v uplatnění mentoringu při změně pozice zaměstnance. Nejvíce je uplatňována spolupráce formou hospitací s rozbory hodin. Další nejvíce uplatňovanou podporou je vedení dokumentace. Jako hlavní oblasti podpory uvádí ředitelé pedagogickou oblast a oblast obecnou a organizační, zde se shodují názory ředitelů nejvíce a uvádí je více, než polovina dotazovaných ředitelů. Nejvíce používané strategie v rámci mentoringu jsou rozhovory, informování a pozorování.

Z uvedené analýzy vyplývá, jak funguje proces mentoringu na středních školách a jaké konkrétní způsoby podpory jsou v procesu mentoringu v období profesní adaptace učitelů na středních školách uplatňovány. Práce poskytuje náměty pro využívání mentoringu v období profesní adaptace i kdy je možné využít mentoring kromě profesní adaptace učitelů. Z práce je zřejmé, že je důležité se v současné době touto problematikou zabývat. Doporučila bych vytvořit a legislativně podpořit systematickou pomoc začínajícím učitelům. Mělo by dojít k navržení nové pozice – učitele mentora, jehož úlohou bude pomáhat začínajícímu učiteli po nástupu do praxe. Pozice mentora by měla být ukotvena v právním předpise. Také bych tuto pozici finančně ohodnotila a umožnila bych pro ni formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků studium mentoringu. Dále, by mělo dojít k zavedení a vytvoření standardizovaného adaptačního či mentorského programu pro začínající učitele při jejich vstupu do praxe.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

- 1/ BAJZÍKOVÁ, Lubica a kol. *Manažment ľudských zdrojov*. Vyd.1. Bratislava: UK, 2011. 216 s. ISBN 978-80-2232-989-7.
- 2/ BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozš. a dopl. vyd., Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
- 3/ BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010. 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
- 4/ CONNOR, Mary a Julia POKORA. *Coaching and Mentorink at Work*. Vyd.1. Berkshire: Open University Press, 2011. 251 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 5/ DESSLER, Gary. *Human Resource Management*. Vyd.13. New Jersey: Pearson, 2013. 692 s. ISBN-13:978-0-13-266821-7.
- 6/ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Praha: MŠMT, 2015. 63 s.
- 7/ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- 8/ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Vyd. 4. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 9/ HAVLÍČKOVÁ, Monika. Vyd.1. *Mentoring a supervise jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: VOŠSP, 2011, 52 s. ISBN 978-80-905109-2-0.
- 10/ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd.1. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- 11/ HRUBÁ, Jana. *Jakou podporu učitelé potřebují?*. Portál RVP, modul články [online]. 2009, roč. 2009, č. 1, s. 1 [cit. 2016-01-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z>.
- 12/ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd.1. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- 13/ KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd.1. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- 14/ KOL. AUT. *Mentoring ve firemní praxi*. Chomutov: EDOST, 2012. 61 s.
- 15/ KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Memorandum o vzdělávání učitelů*. NUOV: Zpravodaj - Odborné vzdělávání v zahraničí [online]. 2010, č. 5[cit. 2016-01-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1005a.pdf>.
- 16/ KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. 288 s. ISBN 978-80-247-3823-9.
- 17/ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. *Pedagogika* [online]. 2010, č. 3 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>.
- 18/ LHOTKOVÁ, Irena. *Adaptační proces*. *Řízení školy*. 2013, roč. 10, č. 8, s. 10-14.
- 19/ NAKAMURA, Jeanne, David J. SHERNOFF a Charles H. HOOKER. *Good Mentoring*. 1. vyd. San Francisco: Wiley, 2009. 303 s. ISBN 978-0-470-18963-4.
- 20/ PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK, 2002. 207 s.
- 21/ PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentorink – forma podpory nové generace*. Vyd.1. Praha: Portál, 2014. 160 s. ISBN 978-80-262-0625-5.
- 22/ PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ Karolina a kol.: *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK PedF, 2011. 201 s. ISBN 978-80-7290-518-8.
- 23/ PÍŠOVÁ, Michaela.: *Nový termín: Mentoring*. *Učitelské noviny* [online]. 2009, č. 9 [cit. 2016-01-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>.
- 24/ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd.1. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- 25/ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- 26/ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 27/ SHEA, Gordon F. *Mentoring*. Vyd. 3. AXZO Press, 2002. 100 s. ISBN 1-56052-642-4.
- 28/ STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledku žáků*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- 29/ ŠEDIVÁ, Olga. *Dobrá zpráva - do českých škol se vrací mentoring. Týdeník Školství*. Praha: Dictum, 2015, roč. 23, č. 11, s. 2.
- 30/ ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 200 s. ISBN 978-80-7357-901-2.
- 31/ ŠNEBERGER, Václav. *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Vyd.1. Ostrava: Repronis, 2012. 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.
- 32/ ŠTIKAR, Jiří. *Psychologie ve světě práce*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
- 33/ TĚTHALOVÁ, Marie. *Mentorink jako jedna z nejstarších forem učení. Informatorium* 3-8. 2015, roč. 22, č. 1, s. 2. ISSN 1210-7506.
- 34/ TĚTHALOVÁ, Marie. *Mentorink: důležitý pomocník učitele. Rodina a škola*. 2015, roč. 63, č. 5, s. 12-13. ISSN 0035-7766.
- 35/ URBAN, Jan. *Řízení lidí v organizacích: personální rozměr managementu*. Vyd. 1. Praha: Aspi, 2003. 296 s. ISBN 80-86395-46-4.
- 36/ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- 37/ VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Rozhovory s řediteli středních škol

Rozhovor s ředitelem A

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, začínající pedagog má přiděleného zkušeného kolegu, který ho seznamuje s pedagogickými i nepedagogickými záležitostmi uvnitř organizace.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„V procesu podpory adaptace nového kolegy dochází k intenzivnějšímu setkání a osobním pohovorům s vedením školy (zástupcem i ředitelem školy). Mentoringový program zpracovaný není.“

3/ Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, jedná se o zkušeného kolegu – pokud je to možné, tak je to předseda předmětové komise nebo kolega z kabinetu. Kolegové v kabinetech spadají do stejné předmětové komise.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentoringová podpora trvá jeden rok.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor má kladné osobní vlastnosti, jako jsou tyto: komunikativní, trpělivý, ochránářský. Má profesní znalosti a odbornost v rámci stejné nebo podobné aprobace, aby mohl dobře předávat všechny zkušenosti ve vyučovaném předmětu. Dále má praktické dovednosti – znát chod organizace, nápomocen s pedagogickou dokumentací i s další dokumentací.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, nemá žádné speciální školení pro mentory.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Cílem a přínosem mentoringu je uvádění a adaptace, tedy pomoci paní učitelce adaptovat se na prostředí SŠ, aby se co nejdříve seznámila s rámcovým vzdělávacím programem, se školním vzdělávacím programem a mohla překonat těžkosti, které mohou v začátcích jejího

působení nastat. Přínos je také pomoc v pedagogické, odborné a administrativní oblasti. Mentoring dodává začínajícímu učiteli sebedůvěru. “

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Mentor může pomoci například při krátkodobé adaptaci zahraničních pedagogů, kteří navštíví školu v rámci programu Erasmus. Tam je třeba co nejdříve je adaptovat. Musí se předat mnoho informací a zkušeností za krátkou dobu. Vyžaduje to od mentora velkou přípravu a pak hodně úsilí a času. “

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Nejintenzivnější podpora od kolegy, který zaučuje nového zaměstnance, je v prvním měsíci; dále potom další 2 měsíce (konec zkušební doby); mezník je pololetí a konec jednoho školního roku. Po celou dobu probíhá osobní setkání s vedením školy, intenzivní komunikace mezi pedagogy (nový a stávající), hospitační návštěvy ve výuce, rozborů hodin a neformální setkávání. “

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentor pomáhá učiteli orientovat se v oblasti – obecné, to je orientace v budově školy, znát učebny, kabinety, kanceláře školy. Dále v oblasti personální, kam patří i seznámení s kolegy, poznání provozních pracovníků a zároveň i pozic, na kterých jednotliví pracovníci pracují. A samozřejmě v důležité oblasti pedagogické, kde je administrativní, dále výchovně-vzdělávací oblast a oblast podpory pedagoga, což znamená knihovna, internet, přístupová hesla, literatura, čipy, a další. “

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Nejvíce mentor používá pozorování a rozhovor pozorování a rozhovor. Při rozhovoru mentor dává informace o škole, o výuce, o projektech a další. Dále pak jsou využívány hospitace a při nich pozorování v rámci hospitace. Po vyučování si pak na neformálních schůzkách mentor a učitel také nezávazně povídají. I to je určitě přínosné pro zaučení a adaptaci. “

Rozhovor s ředitelem B

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Částečně, hlavně u absolventů a učitelů odborných předmětů., kteří do školy přicházejí z praxe, a je třeba s nimi konzultovat postupy. V případě zkušených přichozích kolegů jen sledujeme. V naší praxi mentora nazýváme česky zavádějícím učitelem.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Přímo ne. Vedení školy vždy řeší přidělení zaváděcích učitelů na společné poradě (společné konzultaci) nového zaměstnance. Dá se tedy říci, že mentoringový plán se stanovuje, ale ústní formou, kde se sdělí hlavní linie a zaměření, neděláme zápisy.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano. Vedení školy vždy řeší přidělení zaváděcích učitelů na společné poradě (společné konzultaci) nového zaměstnance). Zpravidla je „mentorem“ vedoucí předmětové komise nebo koordinátor EVVO , ICT atd.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá dle potřeby. Zpětná vazba se získá několika hospitacemi. Po vyhodnocení se rozhodne, co dál. Zpravidla ale jeden školní rok.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Hlavně dlouhou praxi, vedením školy by mělo být přesvědčeno o tom, že osobnost mentora odpovídá žádanému cíli a že odbornost, osobnost, postoje a osobní charisma mentora je kompatibilní, alespoň částečně podobným vlastnostem školeného zaměstnance.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Primárně ne, na toto opravdu nemáme kapacitu. Lze však využít druhotně dovednosti mnoha našich učitelů z projektů UNIV2/3 kde získali dovednosti v andragogice, Pak by odpověď zněla ano.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Mentoring pomáhá při adaptaci učitele nejvíce. Mentor předává informace, zkušenosti a praktické dovednosti. Když je třeba pomáhat odstraňovat nedostatky, ke kterým v důsledku nezkušenosti došlo.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Hlavně u instruktorů odborného výcviku, kteří jsou externisté a pracují přímo ve firmách, kam dochází žáci na praxe. Zde pak sdílí informace kmenový mistr směrem k instruktorům. Dále u klasických mistrů OV. Obecně se sdílení dovedností a zkušeností nebere v organizaci jako primární mentoring. Máme již interiorizované postupy, kdy zaměstnanci mezi sebou sdílí informace, data a vzájemnou pomoc, pokud je to potřeba. V organizaci se snažíme, aby toto probíhalo přirozeně, bez oficiálního pojmenování a bez příkazů vedoucích pracovníků, spíše jen na jejich návrh. Ze zkušenosti vyplývá, že nejlépe fungují sdílení informací, které nejsou na povel, ale jdou přirozenou, vzájemnou a dobrovolnou cestou.“

Já osobně mentoruji i začínající ředitele škol, kteří studují školský management.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Více méně s ním konzultuje, podpora probíhá podle potřeby. Zavádějící učitel - mentor spolu s komisí hospituje hodiny začínajících učitelů a pak se zúčastní rozboru hodiny, což pomůže odstranit mnoho nedostatků. Hlavně didaktika – přiměřenost probíraného učiva, reakce v krizových situacích, hodnocení žáků, struktura přípravy na hodiny, několikrát doprovází do hodin. Potom následuje rozbor hodiny s podrobným vysvětlením, co se podařilo v hodině a co se musí napravit. Zaškolí jej ve vedení dokumentace, práce se školním systémem, jak psát výukové plány.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Hlavně didaktika – přiměřenost, reakce v krizových situacích, hodnocení, struktura přípravy na hodiny, několikrát doprovází do hodin. Zaškolí jej ve vedení dokumentace, práce se školním systémem, jak psát výukové plány.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Více méně s ním spolupracuje a konzultuje v rozhovorech vše, podpora probíhá dle potřeby. Co potřebuje začínající učitel vědět, je o tom informován a vše je mu vysvětleno.“

Je to na bázi „jak bys řešil to nebo ono“. V této oblasti využíváme také (sekundárně) to, že jsme fakultní cvičná škola a začínající učitele konfrontujeme s vyhodnocováním studentské hodiny. Začínající učitel spolu s komisí hospituje hodiny studentů a pak se zúčastní rozboru hodiny, což pomůže odstranit mnoho nedostatků.“

Rozhovor s ředitelem C

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, mentoring je zaměřen na absolventy, začínající pedagogické pracovníky a na ty, kteří mění své pracovní zařazení.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, mentorský program vytvořen nemáme. Doufám, že to není povinné.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, snažíme se využít pracovníky s dlouholetou praxí a dobrými pracovními výsledky, kteří mají na starost začínající učitele.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Není přesně stanovena, závisí především na požadavcích učitele, ze začátku působení je třeba věnovat více času nastavení pravidel.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor má minimální délku praxe na příslušném typu školy 10 let, zkušenost s prací třídního učitele, dobrý vztah k žákům, kolegiální typ.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ano, využili jsme SVIAJAK Nymburk, který získal finanční prostředky z ESF, zdarma byli proškoleni učitelé odborného výcviku i teorie. Tak máme tímto způsobem proškoleného mentora.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Přínosem je usnadnění adaptace nového učitele. Mentor předává začínajícímu učiteli zkušenosti a všechny nové znalosti, které má. Je to pomoc rozvíjet nového zaměstnance. Bez této pomoci by nový učitel hodně tápal.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Mentoring uplatňuje přirozeně každý vyučující vůči svým žákům v procesu vyučování. Zajímavé by bylo uplatnění mentoringu mezi žáky navzájem. To znamená, aby zkušenější, schopnější, chytřejší žák působil jako mentor vzhledem ke svým spolužákům v rámci určité předem definované skupiny, kolektivu. Vznikl by tak dvoustupňový mentoring. První stupeň vyučující – žák (leader) a druhý stupeň žák (leader) – jiný žák.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Na začátku působení je třeba věnovat více času nastavení pravidel. Pak dochází k pomoci při všech povinných pracích. Je poskytnuta pomoc s vedením veškeré dokumentace, jsou poskytovány konzultace začínajícímu pedagogovi a dále jsou vykonány hospitace do hodin začínajícího učitele. U každé hodiny je proveden rozbor té hodiny, aby bylo možné doporučit eventuálně něco dalšího.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Především v organizační oblasti, znalosti právních předpisů a vnitřních norem školy, výchovném působení na žáky.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Především v pravidelných rozhovorech informují, jak správně strukturovat učební jednotku, komunikovat se zákonnými zástupci žáka, zdůrazňovat nutnost opakování učiva, nezapomínat na kontrolní mechanismy. Celou dobu spolupracují a vysvětlují všechny otázky.“

Rozhovor s ředitelem D

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, uplatňujeme mentoring, u nových učitelů, kteří přišli po vysoké škole. Je to nutné, musí poznat, jaká je skutečnost na škole.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ano, mentorský program máme vytvořen.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, každý začínající učitel má přiděleného mentora.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá jeden rok. Taková je praxe dlouhé roky. Celou dobu, co tu jsem.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor je zkušený učitel užívající moderní vyučovací metody.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, neabsolvoval žádné odborné vzdělání.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Mentoring umožňuje rychlejší uvedení nového začínajícího učitele do profese. S pomocí mentora se zlepši výkon učitele a je mu dodáno sebedůvěry do práce při vyučování i mezi kolegy.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Mým názorem na další uplatnění je mentoring pro žáky (tedy jak se učit) a dále mentoring pro budoucí vedoucí pracovníky. Ti samozřejmě potřebují podporu, pomoc a rady, neboť ředitelská agenda je velmi široká, a pokud je jejich předchozí pozice učitele nebo zástupce ředitele, tak jim v ředitelské pozici přibývají další oblasti zodpovědnosti, které neznají a jsou nové.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Na začátku roku, po přidělení mentora, se nastaví pravidla pro celý proces. Průběžně probíhají rozhovory se začínajícím učitelem, pomáhá se mu s vedením dokumentace a

nejvíce se provádí hospitace v jeho hodinách. Po každé hodině se vše rozebírá a poskytují se rady, jak dále ve vyučování pokračovat. “

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentor pomáhá v oblastech organizace práce, vyučovací metody, práce s třídou, práce s žákem a jeho rodiči. Velký důraz bych dala na vyučovací metody, to je moje specifika. Je třeba znát i nové metody práce při výuce, a u začínajícího je dobré uplatnit je od začátku. “

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor nejvíce využívá rozhovory, kde nováčkovi všechno vysvětluje a odpovídá eventuelně na dotazy. Na začátku ho informuje o všem ve škole, aby se rychle zorientoval. Musí si oba vyhovovat, aby se rádi setkávali. “

Rozhovor s ředitelem E

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, absolventi, noví pracovníci prochází podporou a pomocí mentora. Je to tak vždy, osvědčilo se nám to. Jinak by byl ve sboru chaos. “

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, mentorský program nemáme. “

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, začínajícímu učiteli přidělujeme mentora. Je to nutné, aby se měl na koho se vším obracet. Vedení školy nemá moc času na takovou pomoc. Máme hodně administrativy. “

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Podpora mentora je určena začínajícímu učiteli na jeden rok. Většinou se nový učitel stačí vše potřebné doučit a přizpůsobit se. “

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor má délku praxe minimálně 5 let, dále zkušenosti z odborné i pedagogické praxe “

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, žádné takové školení ani vzdělávání neabsolvoval.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Mentor předává začínajícímu učiteli administrativní, odborné i pedagogické znalosti. Zkrátka vše potřebné pro učitele. Tím, že mu se vším pomůže, je vlastně usnadněn adaptační proces.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Mentoring je uplatňován u pracovníků, vracejících se po delší době na naši školu. Například po mateřské dovolené. Dále u pracovníků, kteří budou měnit pracovní zařazení. Tam je také třeba jim předat zkušenosti a seznámit je s novými povinnostmi a pracemi. Pak jsou rychleji zapracováni a mohou podat výkon už jako zkušení zaměstnanci.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Pomáhá se s vedením dokumentace, probíhají osobní konzultace a hlavně probíhají hospitace v hodinách začínajícího učitele. Po hospitaci jsou udělány rozborů hodin, poskytuje se zpětná vazba učiteli a pomáhá se s vedením hodin.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentor podporuje začínajícího učitele v oblasti odborné, organizační a administrativní, a hlavně v oblasti pedagogické. To je základ pro začínajícího učitele, umět kvalitně a profesionálně vzdělávat žáky. Ono je něco jiného teoreticky se to naučit ve škole a potom v praxi to používat.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Osobní konzultace a dávání informací, rozhovory. Po hospitaci jsou udělány rozhovory s rozborů hodin, poskytuje se zpětná vazba učiteli a pomáhá se s vedením hodin.“

Rozhovor s ředitelem F

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, ano, mentoring uplatňujeme. Je to hodně důležité, aby se začínající učitel měl na koho obracet se všemi dotazy během celého roku. A také mentor, tedy zavádějící učitel je zkušený a poradí se vším nejlépe.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ano, mentorský program máme vytvořen.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, začínajícímu učiteli přidělíme mentora, na kterého se může po celou dobu zaučování obracet.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá dva roky.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor má samozřejmě odborné znalosti, ale měl by být vzdělán v mentoringu. Důležitá je také dlouhodobá praxe, která je nenahraditelná.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ano, máme proškoleného jednoho mentora.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Přínos mentoringu je hlavně v adaptaci nového učitele, protože mu mentor pomáhá při výuce, veškeré školní agendě, tedy pomoci s administrativou. Také pomáhá a učí řešit problémy a nedostatky, které se vyskytnou. Cokoliv při výuce nebo v jednání s rodiči. To se většinou nový učitel ve škole nenaučí. V praxi se objevují i pro ředitele často nepředvídatelné situace.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Pomoc při „vyhoření“ kohokoliv ve sboru. Takové nebezpečí hrozí každému učiteli, a proto je třeba být na to připraven. Mentoring je tady moc velká pomoc i pro učitele, který není nováček.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Mentor uplatňuje v procesu mentoringu hlavně hospitace u začínajícího učitele. Pak rozbory hospitovaných hodin, z toho se učitel nejvíce poučí a dozví, jaké dělal chyby. Učitel může zase naopak chodit k mentorovi na náslechy do jeho hodin, aby se přiučil některé praktické věci od zkušeného učitele.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentor podporuje učitele v tématu kolem chodu školy, například vedení třídnice, výkazu a dalších dokumentů, ale poskytuje i pomoc při vedení žáků. Je to výuka, školní agenda, mimoškolní činnost.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor používá nejvíce rozhovory se začínajícím učitelem, dává mu při nich zpětnou vazbu. Jinak ho také informuje o všech důležitých oblastech, které už jsem jmenoval dříve. Je to ta výuka, školní agenda i další činnosti.“

Rozhovor s ředitelem G

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, proces adaptace zaměřujeme na příchozí absolventy bez předchozích zkušeností a praxe, také na příchozí pracovníky s praxí na jiné škole.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, mentorský program nemáme sestavený, řídíme se zaběhnutým postupem.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, příchozí absolvent vysoké školy dostane zavádějícího pedagoga. Ten mu poskytuje všechny potřebné rady.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Časovou dotaci spolupráce nelze přesně uvést, vše záleží na vzájemné spolupráci, komunikaci, ochotě přijímat nové poznatky a také tyto poznatky předávat. Spolupráce je obvykle zahájena v přípravném týdnu, kdy mentor úzce spolupracuje s novým pedagogem, zde spolupráce probíhá delší časový úsek (1-2 hodiny denně), v dalším období probíhají

vzájemné konzultace o přestávkách a po vyučování. Termín, jak dlouho bude mentor pomáhat, nemáme stanoven. “

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor by měl mít praxi minimálně 10 let. “

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Mentori neprošli odborným vzděláváním, jedná se o nejzkušenější pedagogy s letitou praxí. “

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Považuji mentoring ve škole za důležitou součást adaptace nového či začínajícího pedagoga na nové pracovní prostředí, kolektiv spolupracovníků, seznámení s pracovními metodami a způsoby výuky, v tomto vidím nejdůležitější roli mentoringu. Tento učitel se adaptuje rychleji, než kdyby byl bez podpory a s rizikem chyb, které by mohl z nevědomosti udělat. “

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Uplatňujeme podporu mentoringem u zaměstnanců při změně pracovního zařazení. Také jim musí někdo pomoci v začátku a poradit jim, nejen začínajícím učitelům. “

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Zkušený zavádějící pedagog po dobu několika týdnů, většinou 1-2 měsíce nového pedagoga sleduje, vysvětluje problémy, hodnotí, upozorní na nedostatky, ukazuje správný způsob vedení pedagogické dokumentace, na poradě úseku se dané období zhodnotí a poukáže se na slabé a silnější stránky začínajícího pedagoga. Učiteli se ukáže zpětná vazba. “

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentori podporují rozvoj učitelů zejména v komunikativní činnosti, v oblasti třídnictví a vedení pedagogické dokumentace, dále v oblasti řešení problémů žáků ve spolupráci s rodiči, v přizpůsobení výuky žákům s jednotlivými druhy postižení. Adaptace probíhá v oblasti třídnictví, vedení povinné dokumentace, v oblasti výchovy a vzdělávání žáků,

seznámení se způsoby řešení konfliktů, každý žák je individualita se svými problémy (postižením), způsoby práce s jednotlivci, skladba vyučovací hodiny.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Sleduje učitele, rozebírá problémy, informuje o správných způsobech, upozorní na nedostatky, ukazuje vedení pedagogické dokumentace, dává zpětnou vazbu.“

Rozhovor s ředitelem H

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, mentoring probíhá a je zaměřen na nové zaměstnance a pracovníky vracející se po delší době.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, mentorský program nemáme. Stačí ta všechna povinná dokumentace a máme tak moc práce.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Nastupujícímu pracovníkovi je přidělen pracovník, který jej po dobu přibližně jednoho roku seznamuje s provozem a specifiky v našem zařízení. Za plnění zodpovídá vedoucí úseku.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá přibližně 1 rok. To je věc individuální. Ze začátku je setkání velmi časté, poté kratší. Nelze vyjádřit v hodinách. Ale celý rok je třeba pomáhat a podporovat“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Má dlouholeté odborné a pedagogické zkušenosti, profesní znalosti, znalosti provozu organizace, včetně vztahů a specifik. Dále má schopnost předat informace. Zdravý selský rozum a kladné osobní vlastnosti.“

6/Absolvoval mentor odborné vzděláváním určené pro mentory?

„Ano, mentor prošel vzděláním pro mentory.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Přínos je hlavně v pomoci při adaptaci, v odborné i pedagogické oblasti. Dále pomoc při komunikaci. Například s rodiči, to je dnes náročné a důležité.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Ve stejné míře jako doposud. Spíše bych viděl uplatnění mentoringu pro učitele odborných předmětů ve spolupráci s firmami. Mentory by byli pracovníci firem. Tedy podpora učitelům odborných předmětů od mentorů z firem.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Tak spolupráce probíhá hlavně a nejvíce na hospitacích. Jak vypadá, když je také na škole inspekce a provádí hospitace. Pak pomáhá hlavně s přípravou na vyučovací hodiny, pomáhá s vedením dokumentace a různé konzultace a rozhovory.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Adaptace probíhá v odborné oblasti, technickohospodářském zabezpečení provozu školy a výchovně vzdělávací oblasti. V profesní odborné oblasti, výchova žáků, vnější spolupráce s firmami a rodiči, komunikace, prezentace školy.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor nejvíce používá rozhovory. Jinak sám mentor začínajícího učitel na hospitacích sleduje. Po hodině vše rozebírají a diskutují.“

Rozhovor s ředitelem I

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, od loňského roku jsme zřídili funkci učitele – metodika, který neformální mentoring provádí. Především se zaměřujeme na absolventy nebo pracovníky bez pedagogické zkušenosti. Pozornost (byť menší) věnujeme také pedagogickým pracovníkům, kteří přijdou z jiné školy.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, program není vytvořen. Podpora je pouze podle zaběhnutých postupů.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

Ano, zřídili jsme funkci učitele – metodika, který neformální mentoring provádí.

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Časový úsek pro podporu není pevně stanoven, řídíme se potřebami začínajícího učitele a jeho výsledky. V případě potřeby je podpora delší, tak aby se učitel dobře adaptoval.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Jedná se jednoznačně o vynikajícího učitele s dlouhou praxí. Praxe je velmi důležitá, tam jsou nasbírány všechny možné zkušenosti. To nic nenahradí. Každý školní rok přinese něco nového, často i nepředvídatelného. Ať už je to v teorii nebo odborném výcviku. Důležitá je také osobnostní vyzrálost.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, žádné odborné školení ani vzdělávání nemá. Jen dlouholeté zkušenosti.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Je to přínos hlavně v předávání znalostí zkušenějším kolegou. Pomoc v didaktice i vedení dokumentace. Tam je třeba opravdu předat zkušenosti, teorie nestačí.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Současný stav zatím vyhovuje, neplánuji další využití mentoringu.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Učitel – metodik je nápomocen při řešení problémů, diskutuje a rozebírá tyto problémy, přidělený učitel k němu chodí na náslechy. Dále se provádí hospitace u začínajícího učitele.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Zaměřujeme se především na didaktiku, organizační aspekty a práci třídního.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor při rozhovorech poskytuje začínajícímu učiteli zpětnou vazbu, aby věděl, jak jeho práci vidí zkušený učitel. Mentor začínajícího učitele při práci v hodinách při hospitacích pozoruje a tím pak může posuzovat a dát mu tu zpětnou vazbu.“

Rozhovor s ředitelem J

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, každý zavádějící učitel má svého zavádějícího učitele, tedy mentora.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, program nemáme. Není zpracován, postupuje se podle zaběhnuté praxe.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, každému začínajícímu učiteli je přidělen mentor. Zkušený pedagog, který dokáže ve všem poradit.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá 1 rok.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor je dobrý odborník a má dlouhodobé pedagogické zkušenosti, je uznávaný kolegy, je komunikativní a také přístupný debatě. Nejdůležitější jsou zkušenosti, ty jsou nenahraditelné.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne. Mentor nemá žádné speciální vzdělání ani školení.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Mentoring napomáhá k rozvoji pedagogických kompetencí, to je pomoc s metodami ve výuce, přípravami na výuku, plány, profesních dovedností, k navázání oboustranného dialogu a k usnadnění adaptace.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Mentoring se uplatní i ve vztahu ke zkušenějším kolegům, například při hrozbě vyhoření. Pomůže uvědomit si cíle, upravit jednání směrem k osobnímu rozvoji, vystihnout podstatné problémy, stanovit si priority, rozvíjet schopnost sebereflexe a tak se ponaučit ze zkušeností.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Spolupráce je založena na rozhovorech, vzájemných hospitacích v hodinách a jejich rozborech. Všechny tyto záležitosti spolu mentor a začínající učitel řeší. Mentor upozorní na důležité věci po hospitaci při rozboru hodiny.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Podpora mentora by měla být v rozvoji sebeuvědomění, plánování cílů, osobním rozvoji. Bez takové podpory se učitel nemusí v profesním ani osobním rozvoji posunout. Jak víme, je třeba stále na sobě pracovat, obzvlášť v dnešní hektické době.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor je spolupracovník, začínajícího učitele informuje o všem důležitém, dělá rozhovory s učitelem o přestávkách a po vyučování, vysvětluje a zároveň pozoruje práci učitele. Zkrátka poskytuje učiteli všechno podle potřeby a aktuálního stavu. Před pedagogickými radami, před třídními schůzkami, před příchodem inspekce a další.“

Rozhovor s ředitelem K

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, samozřejmě, mentoring uplatňujeme. Začínajícímu učiteli je vždycky přidělen mentor.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Mentorský program nemáme. Zatím není povinný.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, začínajícímu učiteli je vždycky přidělen mentor. Ten zajistí předávání zkušeností, které má z dlouholeté praxe, učiteli bez praxe.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Mentorská podpora trvá jeden rok. Většinou je to postačující pro každého začínajícího učitele.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Je to jeden z nejzkušenějších učitelů s dlouholetou praxí, případně vedoucí předmětové komise, vysoce hodnocený, považovaný za kvalitního učitele.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, mentor mentorské vzdělání ani kurz nemá.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Díky mentoringu probíhá kvalitní adaptace začínajícího učitele. Začínající učitel je upozorněn na důležité věci a tím dochází k vyvarování se chyb, které by mohl bez podpory mentora udělat. Také dochází ke snadnějšímu řešení složitých situací pomocí zkušenosti mentora, řekl bych, že dochází ke zrychlení procesu adaptace. Jinak by se asi začínající učitel přizpůsoboval, adaptoval déle a s možnými chybami a nedostatky, které by dělal.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Obsazení libovolné jiné pozice probíhá stejně – například je učiteli svěřena organizace zahraniční exkurze. Jede nejprve jako účastník, exkurzi vede někdo jiný zkušený, později jede jako druhý ze dvou, kdy vede někdo jiný zkušený, potřetí již vede sám a jiný zkušený jede na pozici druhého učitele a kontroluje řízení akce. Stejně tak je uplatňován mentoring při přebírání třídnictví. Dále je uplatňován při změně pracovního zařazení, kdy je zaměstnanec převeden na jinou pozici a poskytuje se mu podpora.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Lze se kdykoliv na cokoliv dotázat, konzultace ve všech oblastech, pomoc s tematickými plány, přípravou na hodiny, pokusy, dohled nad klasifikací, hospitace a rozbor hodiny. Takový průřez všemi pracemi, které musí učitel vykonávat.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Ve všech, kde je třeba, kde je nejistý, neznalý, neumí něco řešit, všude, kde hrozí selhání či konflikt, i v odbornosti, v metodice, mezilidských vztazích, přípravě, hodnocení.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Není předepsaná strategie – každý mentor dle své úvahy a dle potřeby začínajícího učitele spolupracuje, informuje učitele o všem potřebném a v rozhovorech rozebírá témata, která jsou nutná.“

Rozhovor s ředitelem L

1/Je uplatňován na Vaší škole v procesu adaptace začínajících učitelů mentoring?

„Ano, uplatňujeme mentoring, u nových učitelů. Bohužel v současné době žádné nové nemáme. Ale když je někdo nový a začíná, tak mu vždy přidělíme zavádějícího učitele, mentora.“

2/Je vytvořen v procesu podpory mentorský program?

„Ne, mentorský program nemáme. Děláme to, co je aktuálně potřeba. Sice se řídíme podle nějakého zaběhnutého postupu, to určitě.“

3/Je přidělen začínajícímu učiteli mentor?

„Ano, vždy přidělíme zavádějícího učitele, mentora.“

4/Jak dlouhý časový úsek trvá mentorská podpora?

„Podpora od mentora trvá 1 rok, dále dle vzájemné dohody.“

5/Jaké znalosti a dovednosti má mentor?

„Mentor je zkušený učitel s dlouholetou praxí a s podobnou aprobační jako má začínající učitel.“

6/Absolvoval mentor odborné vzdělávání určené pro mentory?

„Ne, mentor žádné vzdělávání pro mentory neabsolvoval.“

7/Jaký je přínos mentoringu v procesu adaptace začínajících učitelů?

„Mentoring umožňuje učiteli lépe se seznámit s prostředím školy, kolegy, žáky (přístupy ke třídám, individuální přístup k problémovým žákům nebo žákům s SPU), zpracováváním dokumentace, přípravy a realizace hodin, pomáhá předcházet vzniku možných problémů a nesrovnalostí, případně je řešit. Začínající učitel se díky mentorovi lépe a rychleji adaptuje.“

8/Jaké jsou další možnosti uplatnění mentoringu (kromě adaptace začínajících učitelů)?

„Může se uplatnit při předcházení případně řešení nastalých problémů: ředitel – učitelé nebo učitelé navzájem mezi sebou. V tomto případě je to také velká pomoc a podpora.“

9/Jak probíhá spolupráce mentora se začínajícím učitelem?

„Jsou uskutečňována osobní setkávání, rozhovory, náslechy hodin, následný rozbor a doporučení, zhlédnutí hodin mentora, rozборы, jednání s třídními učiteli, případně rodiči, rady při vedení dokumentace, zpětná vazba, sebereflexe. Vše napomáhá, aby se začínající učitel co nejvíce zadaptoval, zaučil a byl co nejdříve rovnocenný svým kolegům.“

10/V jakých oblastech mentor podporuje začínajícího učitele?

„Mentoring podporuje učitele v seznámení s prostředím školy, kolegy, vedením dokumentace, přípravy a realizace hodin, pomáhá předcházet vzniku možných problémů a nesrovnalostí, případně je řešit.“

11/Jaké konkrétní strategie mentor využívá?

„Mentor používá náslechy, to je vlastně pozorování, dále zpětnou vazbu, kdy vlastně poskytuje zrcadlo začínajícímu učiteli, jak pracuje, dále rozhovory k potřebným tématům, a spolupráci ve všech oblastech, které se objeví jako nutné a důležité pro výkon učitele.“